

# O papel mediador do professor na brinquedoteca: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural

The teacher's mediating role in Toy Libraries:  
reflections from the Historical-Cultural Theory

*Darlene Novacov Bogatschov*<sup>1</sup>

*Fernando Wolff Mendonça*<sup>2</sup>

*Gesilaine Mucio Ferreira*<sup>3</sup>

## RESUMO

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental cujo objetivo é refletir sobre o papel mediador do professor na brinquedoteca à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). A THC concebe o brincar como a atividade guia do desenvolvimento na Idade Pré-Escolar, meio pelo qual a criança se apropria dos bens culturais produzidos pela humanidade. Essa apropriação ocorre na ação conjunta e intencional entre o professor e a criança. O histórico da implantação de brinquedotecas no Brasil revela a influência da Epistemologia Genética de Piaget. Nesta perspectiva, o brincar é considerado atividade natural da criança, e o professor deve ser o facilitador da sua atividade. Dado que a THC ressalta o papel da mediação do professor na apropriação dos bens culturais pela criança, fez-se necessário refletir sobre o seu papel na brinquedoteca. Os resultados indicam que o professor não é o facilitador da exploração da criança, mas o mediador na organização, complexificação e ampliação do repertório cultural da criança que se tornará tema do brincar de papéis sociais.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Brincar.

## ABSTRACT

This bibliographic and documentary study aims to reflect on the teacher's mediating role in toy library based on Historical-Cultural Theory (HCT). HCT conceives play as the guiding activity of preschool development, through which children appropriate the cultural goods produced by humanity. Such appropriation takes place in the joint and intentional action between teacher and child. The history of the implementation of toy libraries in Brazil reveals the influence of Piaget's Genetic Epistemology. From this perspective, play is considered a natural activity for children, and the teacher is seen as a facilitator of this activity. Since HT emphasizes role of the teacher's mediation in the appropriation of cultural assets by children, it was necessary to reflect on their role in toy library. The results indicate that the teacher is not a mere facilitator of the child's exploration but a mediator in the organization, complexification, and expansion of the child's cultural repertoire, which becomes the central theme of role play.

**Keywords:** Toy Libraries. Historical-Cultural Theory. Mediation. Play.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Professora do Departamento de Pedagogia da UEM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6072-2174>. E-mail: [dnbogatschov@uem.br](mailto:dnbogatschov@uem.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Professor do Departamento de Teoria e Prática em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6193-4793>. E-mail: [fwmendonca@uem.br](mailto:fwmendonca@uem.br).

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UEM, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2001-507X>. E-mail: [gmferreira@uem.br](mailto:gmferreira@uem.br).

## 1 Introdução

A implantação de brinquedotecas no Brasil, a partir de 1980, favoreceu a ampliação dos estudos da valorização do brincar ao destacar a importância do “[...] desenvolvimento da vida interior e o cultivo da sensibilidade, sem os quais não haverá real fruição dos aspectos belos da vida [...]” (CUNHA, 2011, p. 7). A autora tece uma crítica à educação formal que padroniza o comportamento da criança de acordo com as expectativas da sociedade. Cunha (2007) defende que a brinquedoteca deve ser o espaço onde as crianças liberem as suas capacidades de criação e reinvenção do mundo, a afetividade, a capacidade de fantasiar, explorar seus limites e conhecer a si mesmas. Diante de tais objetivos, o profissional da brinquedoteca é entendido como parceiro do brincar que, se despindo do papel de educador, é o produtor do espetáculo e não dirigente do processo, como assevera a autora.

A brinquedoteca passou a ser tema de várias pesquisas desde então. Como revela Silva (2023), as publicações de artigos, dissertações e teses envolvendo esse tema aumentaram a partir de 1991 no Brasil, atingindo o auge das publicações no período entre 2014 e 2018; todavia, tais pesquisas estão decaendo a cada ano. A autora também salienta que a área da Educação é a que mais tem publicações a respeito da temática. Os dados da pesquisa de Silva (2023) oferecem um panorama da produção científica sobre a brinquedoteca e revelam que a maioria das pesquisas compreendem a brinquedoteca escolar como um espaço amplamente naturalizado por sua importância pedagógica

A pesquisa ainda é rica em dados a respeito da constituição da brinquedoteca no Brasil e das pesquisas desenvolvidas no período de 1991 a 2023. Todavia, por seu caráter descritivo não supera a concepção naturalista do brincar como adaptação do ser humano ao meio. Tal questão se revela quando a autora afirma que a brinquedoteca é um espaço essencial para “[...] a formação de indivíduos saudáveis e adaptados ao contexto em que vivem” (SILVA, 2023, p. 231) e que “[...] se apresenta como um espaço adaptativo e permeável, que se molda à diversidade do tecido sociocultural em que se insere” (SILVA, 2023, p. 232). As afirmações da autora, que destaca a adaptação da criança ao meio revela a concepção biologista

de desenvolvimento. Esta concepção, amparada na adaptação do indivíduo ao meio, restringe as possibilidades da ação educativa por meio do brincar, uma vez que o entende como atividade natural da criança e mais, por considerar que a intervenção do adulto pode restringir a expressão da criatividade da criança.

A THC, fundada no materialismo histórico-dialético, se opõe às correntes que apregoam a maturação biológica como central no processo de desenvolvimento humano. A compreensão de que a atividade prática e a linguagem são a base do salto qualitativo do ser humano e que isto levou ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o aspecto central nos estudos de Vigotski (2021), Leontiev (2010) e demais autores da THC. Se o desenvolvimento do animal é marcado pela sua capacidade de adaptação ao meio, o desenvolvimento do ser humano é marcado pela sua capacidade de transformação da natureza e do seu meio social por meio da atividade do trabalho.

Elkonin (2009; 1978), a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, também discorda da concepção do brincar como atividade espontânea e natural da criança e o apresenta como atividade guia do desenvolvimento da criança na Idade Pré-Escolar. Para o autor, o brincar é a atividade pela qual a criança se apropria das regras, das relações sociais e da atividade de trabalho do adulto. O autor destaca que o brincar de papéis sociais possibilita à criança desenvolver o comportamento cultural mediado pelas ferramentas e signos que foram construídos historicamente, pois se trata da reconstrução da atividade do adulto.

A partir do exposto, o objetivo dessa reflexão é entender o papel do professor na brinquedoteca a partir das contribuições da THC. Essa teoria oferece subsídios para a atuação do professor no brincar de papéis, visando a aprendizagem que conduz o desenvolvimento e, ainda, preservando a atividade criativa da criança. Para tanto, primeiramente, buscamos explicitar; no histórico da implantação de brinquedotecas no Brasil; a influência da epistemologia genética de Piaget, tanto na organização desses espaços quanto na formação de brinquedistas. Posteriormente, apresentamos o conceito de brincar na THC como a atividade guia do desenvolvimento na Idade Pré-Escolar. Finalmente, destacamos alguns aspectos norteadores para a ação do professor na brinquedoteca durante o brincar de papéis, com vistas a promover o desenvolvimento da criança.

## **2 Breve histórico da implantação de brinquedotecas no Brasil e sua relação com a Epistemologia Genética de Piaget**

A origem das brinquedotecas ocorreu em 1934, na cidade de *Los Angeles*, quando um comerciante criou um sistema de empréstimos de brinquedos a fim de resolver os frequentes furtos em sua loja (NOFFS, 2002). Posteriormente, em 1963, duas professoras suecas criaram a *Lekotec* com o objetivo de, além do empréstimo de brinquedos, orientar as famílias de crianças especiais em como estimular o desenvolvimento por meio do brincar. Em 1967, surgiu na Inglaterra a *Toy Library*, com o serviço semelhante de empréstimos de brinquedos e que se expandiu para a Itália, França, Suíça e na Bélgica com o nome de *Ludoteca* (NOFFS, 2002).

De acordo com Cunha (1997) e Noffs (2002), as brinquedotecas começaram a ser instaladas no Brasil na década de 1980. A expansão do número de brinquedotecas impulsionou a fundação da Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri) em 1984, pela professora Nylse Helena da Silva Cunha. O objetivo da ABBri é difundir a importância do brincar e promover a criação de novas brinquedotecas. Diferentemente da *Toy Library*, que objetivava o empréstimo de brinquedos, as brinquedotecas brasileiras constituíram-se como um espaço de atendimento às crianças por meio de diferentes formas de brincar. Cunha (1997, p. 13) afirma que “[...] É o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente” e, ainda, proporcionar tranquilidade para a criança brincar, sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo.

No que se refere ao processo de aprendizagem, Cunha (2011) destaca que, na brinquedoteca, a busca pelo conhecimento deve ser uma aventura pelo saber espontâneo e prazeroso, ou seja, o brincar é a expressão do aprender fazendo e sem medo de errar. Em concordância, Santos (1997, p. 14) afirma que

A principal implicação educacional da brinquedoteca é a valorização da atividade lúdica, que tem como consequência o respeito às atividades afetivas da criança. Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais rígidos.

Santos (2000) e Cunha (2011) concordam que o brinquedo é um parceiro

silencioso que estimula as descobertas, a autoexpressão, o desenvolvimento da imaginação, da confiança, da autoestima e, ainda é meio pelo qual as crianças revelam o seu mundo interior. Noffs (2002) destaca que, para alcançar o seu objetivo, a brinquedoteca deve ser acolhedora e dar sensação de bem-estar e, ainda, ser organizada com variedades de brinquedos e materiais que incentivem a exploração, o manuseio e a descoberta sempre com segurança.

A brinquedoteca se apresenta como um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se em um ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda a sua curiosidade (NOFFS, 2002, p. 160).

Para Cunha (2011), os brinquedos são um convite à ação, como a bola que convida a ser chutada e o um ursinho a ser abraçado. Por isso, é fundamental que os brinquedos sejam adequados aos interesses, às necessidades e às capacidades de cada criança, considerando a sua etapa de desenvolvimento. Embora a autora reconheça que a idade não é o único critério para a escolha de brinquedos, Cunha (2011) reforça a universalidade dos estágios de desenvolvimento a partir dos estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Desta forma, ela sugere para o período sensório-motor (0 a 2 anos) que se ofereça à criança chocalhos e móveis coloridos, brinquedos com diferentes texturas entre outros. A medida do aprimoramento da coordenação óculo-manual pode-se acrescentar brinquedos de encaixe, carrinhos e bonecas de pano entre outros. Para o Período das Operações Concretas (2 a 12 anos) que envolve três etapas sugere: para o período Pré-Conceitual (2 aos 4 anos) que se ofereça livros de pano, fantoches, brinquedos que representam objetos reais, brinquedos musicais; para o Período Intuitivo (4 aos 7 anos) os blocos de construção, jogos de regras como dominó, jogos de circuito, livros e kits de pinturas e desenho; para o Período das Operações Concretas (7 aos 12 anos) jogos com regras mais complexas (boliche, damas, xadrez entre outros), petecas e minilaboratórios. Para o último estádio, o Período das Operações Formais (acima dos 12 anos), sugere-se os jogos sociais ou de adultos que contenham muita informação e diversão.

As sugestões da autora estão fundamentadas na teoria de Piaget para quem os jogos são classificados segundo o tipo de assimilação que eles requerem, ou seja, os jogos de exercício, o jogo simbólico e de os jogos de regras, como explicam Macedo, Petty e Passos (1997). Os jogos de exercícios se referem ao processo de assimilação funcional ou repetitiva por meio dos quais as crianças, de até um ano de idade, formam os esquemas sensórios-motores e os hábitos que serão necessários para as futuras operações mentais. Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante da realidade, é o momento de a criança usar objetos como se fossem outros. Para Piaget, conforme indicam Macedo, Petty e Passos (1997, p. 132), é assimilação deformante pois, “Os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações - maiores ou não - dos significados correspondentes na vida social ou física”. Finalmente, os jogos de regras são caracterizados pela assimilação recíproca dos esquemas, pelo fato de requerem a coordenação de diversos pontos de vista fundamentada em operações mentais.

Essa classificação dos jogos tem sido a base para a organização da brinquedoteca em espaços ou cantos lúdicos. Cunha (2011) propõe que a brinquedoteca tenha: o canto de faz-de-conta com acessórios e fantasia, brinquedos que representam as profissões, casinha, mercado entre outros; canto da leitura com diversidade de livros e acolhedor para contar e ouvir histórias; canto de invenções; cantos com brinquedos de construção; canto dos jogos de regras e outros. A autora destaca a necessidade de um espaço para os adultos aguardarem enquanto as crianças brincam, pois considera que a circulação dos adultos na brinquedoteca pode tirar a liberdade das crianças e tolher a sua criatividade e expressividade.

Diante de tantos cuidados para preservar a ação livre e espontânea da criança no brincar, Cunha (2011) destaca que o profissional da brinquedoteca – chamado de brinquedista, deve ser alguém com sensibilidade, entusiasmo, determinação e competência. Ter sensibilidade para manter o respeito com as crianças e aceitá-las em suas diferenças; entusiasmo para manter o estímulo da criança no brincar e a alegria do ambiente; determinação e persistência diante das dificuldades do cotidiano; e, competência por meio do estudo e do aprofundamento do conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança.

Para a autora, o papel do brinquedista é prestar o atendimento à criança, estimular a sua criatividade, convidar para brincar, ensinar as regras dos jogos, encorajar as manifestações espontâneas das crianças e preparar o ambiente, mas sempre sem interferir nas atividades ou decisões das crianças (CUNHA, 2011). Em suma, deve facilitar a ação da criança, o desenvolvimento dos seus potenciais e capacidades e preparação para a vida futura.

Na breve exposição, verificamos que a implantação de brinquedotecas no Brasil foi fundamentada na compreensão de brincar, conforme exposto por Piaget (1969, p.158),

[...] de um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento físico do organismo (...). Da mesma maneira que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos precisos, como os de combater ou caçar, também a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, etc. [...]

Piaget revela que as capacidades humanas são aparatos próprios do ser humano, mas que precisam ser exercitados por meio do brincar, assim como os animais exercitam seus instintos. Nesse processo é fundamental garantir o brincar livre, espontâneo, de exploração e da liberdade da expressão infantil.

Em oposição a essa concepção de brincar, a THC propõe a superação do conceito espontaneísta do brincar optando pela compreensão deste brincar como atividade guia do desenvolvimento da criança na Idade Pré-Escolar.

### **3 O desenvolvimento e a constituição psíquica do ser humano na Teoria Histórico-Cultural.**

A superação da concepção de desenvolvimento como adaptação do sujeito ao meio requer, segundo Vigotski (*apud* DAVIDOV; SHUARE, 1987), a compreensão de que o desenvolvimento do psiquismo humano é determinado pela apropriação das formas culturais historicamente construídas. Para a THC, o desenvolvimento do animal se refere à sua adaptação ao meio e o seu comportamento é regido pelos instintos e pelas necessidades biológicas. Já o desenvolvimento do ser humano supera tal condição, pois é marcado pela transformação da natureza por meio da atividade de trabalho, e o seu comportamento consciente passou a ser guiado pelas necessidades socialmente construídas (LURIA *apud* MARTINS, 2011).

Pela atividade de trabalho, conforme Vigotski (*apud* TULESKI, 2008), o ser humano criou as ferramentas e os signos<sup>4</sup>, que resultaram no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Essas capacidades se aprimoraram historicamente à medida da complexificação dos signos produzidos na atividade humana, o que revela a importância de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos histórica e socialmente para o desenvolvimento completo das novas gerações (TULESKI, 2008). Aita e Tuleski (2017) destacam que a consciência humana é um sistema que se forma e se transforma com a apropriação da realidade objetiva pelo sujeito. Assim, a apropriação cultural garante, na ontogênese, o desenvolvimento de habilidades, capacidades e comportamentos historicamente formados no humano, a saber: a humanização de cada indivíduo. Importa destacar que a apropriação não é reprodução mecânica do real, mas um processo consciente de atribuição de sentido a partir das experiências, necessidades, motivos ou sentimentos de cada indivíduo (AITA; TULESKI, 2017).

Ao considerar o desenvolvimento cultural, Vigotski (2018) elaborou a Lei Geral do Desenvolvimento; para a qual todas as funções psíquicas superiores surgem, primeiramente, na forma de relação social, vinculação e comunicação por meio de signos externos – é interpsíquica e; com o processo de internalização, adquirem formas internas – intrapsíquicas. A partir dos estudos de Vigotski, Leontiev (2004) destacou que o desenvolvimento é resultado do lugar social da criança nas relações humanas, das condições concretas de vida e do conteúdo da atividade guia, ou seja, daquela que produz

[...] importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Destarte, para Leontiev (2021) não se trata de qualquer atividade, mas a essência da atividade guia é mediar as relações do sujeito com o mundo real. Essa mediação forma o reflexo psíquico, ou seja, a imagem subjetiva do mundo objetivo.

<sup>4</sup> Que são instrumentos auxiliares psíquicos, tais como o registro icônico, os sistemas de contagem, a linguagem entre outros (AITA; TULESKI, 2017). Os signos foram criados pela necessidade do ser humano em transmitir aos outros os conhecimentos elaborados (LEONTIEV, 2010).

Para o autor, o princípio orientador da atividade guia é uma necessidade que se desdobra em motivos e objetivos; e o princípio executor envolve as ações e operações necessárias para alcançar o objetivo. Portanto, a atividade guia tem um motivo-objetivo (unidade afetivo-cognitivo) consciente que se desdobra em diferentes ações, com objetivos particulares.

Seguindo o proposto por Vigotski e Leontiev, Elkonin (1987b) estudou as principais épocas de estruturação do psiquismo a partir da análise das mudanças internas, e não apenas do comportamento exterior da criança. Elkonin (2009 e 1987b) identificou a atividade guia em cada estágio de desenvolvimento, as leis e as forças motrizes que determinam a transição de um período a outro.

A Primeira Infância (aproximadamente até os três anos) é composta por dois períodos: o Primeiro Ano de Vida, cuja atividade guia é a comunicação emocional direta, responsável pela formação das ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação; e a Primeira Infância, na qual, por meio da atividade guia objetal-manipulatória, a criança assimila os procedimentos e ações com os objetos. Ao final da Primeira Infância a criança generaliza a ação com os objetos e domina o seu uso, que conduz ao interesse pela atividade dos adultos.

A Infância (dos três aos dez anos) compreende dois períodos: a Idade Pré-escolar, cuja atividade guia é o brincar de papéis, por meio da qual a criança se apropria do mundo das relações sociais humanas, dos motivos e normas da atividade do adulto; e a Idade Escolar, na qual a criança se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade pela atividade guia de estudo.

A Adolescência (dos 10 aos 17 anos) compreende dois períodos: a Adolescência Inicial, marcada pela atividade guia da comunicação íntima pessoal responsável pela formação das relações íntimas entre os adolescentes, na qual reproduzem as relações entre os adultos; e a Adolescência, marcada pela atividade profissional e estudo para o mundo do trabalho e das relações adultas.

Elkonin (1987a) explica que a condição de transição entre os períodos não é a idade cronológica, mas a falta de correspondência entre os motivos/objetivos da atividade e as possibilidades técnico-operacionais. Considerando que essa reflexão se refere à Idade Pré-Escolar e que, ao final de cada período, surgem as premissas

da próxima atividade guia, destacaremos a transição da Primeira Infância para a Idade Pré-Escolar. É preciso ressaltar, conforme Pasqualini (2009), que em cada período surge uma nova formação central, a qual orienta as modificações estruturais da consciência da criança como um todo, devido à multiplicidade de processos parciais que atuam em concerto, e preparam o próximo período.

A atividade guia da Primeira Infância (1-2 anos), como destacam Elkonin (2009), Facci (2006) e Pasqualini (2009), é a atividade objetal manipulatória, por meio da qual ocorre a apropriação dos procedimentos sociais com os objetos. Primeiramente, a criança aprende o esquema de ação geral com o objeto e sua designação social; posteriormente, as operações são ajustadas à sua forma física e às condições de execução da ação. Nesse período, segundo Facci (2006), a aquisição da linguagem tem papel fundamental na requalificação do psiquismo da criança, pois é o principal meio de comunicação com o adulto, detentor dos saberes e conhecimentos sobre o uso social dos objetos. Facci (2006) e Pasqualini (2009) destacam o papel da linguagem no desenvolvimento da percepção semântica, na generalização da percepção, na diferenciação do “eu” e na formação da consciência, que é a nova formação deste período. Ao final do período, Elkonin (1978, p. 512, tradução nossa) explica que,

graças à independência e as relações verbais com os adultos terem aumentado, a criança começa a conhecer um amplo círculo de pessoas fora de sua família. [...] Neste novo mundo que se abre diante dela, o interesse se volta para as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos com que atuam, as relações com as pessoas.

Esse interesse pela atividade do adulto revela uma contradição entre a necessidade de conhecer o mundo adulto, as suas atividades e as relações sociais que estabelecem; e a impossibilidade de atuar diretamente nas atividades dos adultos. Para resolver tal situação, o brincar de papéis surge como a possibilidade de reconstrução do mundo adulto (ELKONIN, 1978). Desta forma, a natureza e o desenvolvimento do brincar na ontogênese decorrem das condições e do lugar que a criança ocupa na realidade concreta e nas relações sociais. O brincar é a atividade guia do desenvolvimento na Idade Pré-Escolar, pois “[...] afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência” (ELKONIN, 1987a, p. 84, tradução nossa).

Vigotski (2008) destacou a importância do brincar no desenvolvimento do comportamento da criança, pois a criação da situação imaginária liberta a criança das amarras situacionais, que passa a agir com base “[...] nas tendências internas e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos proveniente das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). O autor explica que na primeira infância, a força motivadora da ação da criança está nos objetos, e a percepção determina a consciência da realidade, a qual é definida pela unidade afeto/percepção. Essa limitação é superada com a situação imaginária que implica na transferência de significado entre objetos e ações, por isso o brincar é a imaginação em ação que surge como uma nova atividade da consciência, ausente na consciência durante a Primeira Infância (VIGOTSKI, 2008).

É por isso que Vigotski (2008, p. 35) afirma que o brincar cria a zona de desenvolvimento iminente, pois “[...] em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum”. Em suma, no brincar, a criança aprende que as atividades, comportamentos e relações sociais do adulto têm regras que não são perceptíveis de imediato. Tal condicionante favorece o desenvolvimento da consciência de suas ações e dos significados sociais dos objetos e comportamentos.

Em relação a situação imaginária Leontiev (2010) destacou que o brincar é uma atividade cujo conteúdo é a ação do adulto que a criança reconstrói ativamente e, posteriormente, integrará a sua consciência. Por esse motivo, a criança tenta preservar ao máximo a ação do adulto, seu comportamento e relações que estabelecem na situação imaginária. Mas é importante esclarecer que no brincar as condições da ação podem ser modificadas; embora, o conteúdo e a sequência da ação correspondem à situação real. Desta forma, um pedaço de graveto pode se transformar em uma vacina, microfone ou pincel; porém, deve-se manter o conteúdo e a sequência da ação, principalmente para as crianças menores.

Por isso o brincar não é pura fantasia, mas tem como base a realidade, e nem tudo pode ser tudo, pois deve preservar o conteúdo da ação. Em suma, como destaca Elkonin (2009), as ações da criança no brincar são sínteses e abreviações da

realidade por meio das ações lúdicas<sup>5</sup>. Elkonin (2009) considera o brincar de papéis um movimento dinâmico em direção a forma mais evoluída - o jogo protagonizado, no qual sua base são “[...] as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos [...]” (ELKONIN, 2009, p. 34).

Tal movimento implica em quatro níveis do desenvolvimento do brincar. No primeiro nível, o conteúdo central são as ações com os objetos dirigidas ao companheiro do brincar; os papéis são determinados pelo caráter da ação e a criança não se coloca nas relações típicas; as ações são monótonas com operações que se repetem sem um encadeamento lógico destas ações que podem ser facilmente mudadas.

No segundo nível, o conteúdo central ainda são as ações, mas assumem maior correspondência com a realidade; as crianças denominam os papéis e dividem as funções, mas a representação se limita à reprodução das ações do papel assumido; tais ações são executadas de acordo com a realidade observada pela criança e há um aumento quantitativo na variedade de ações; as crianças não aceitam alteração na ordem das ações, mas não conseguem explicar o motivo da negativa.

O terceiro nível tem como característica a relação com a interpretação e execução das ações decorrentes do papel assumido; há um maior destaque para a relação estabelecida com os outros participantes no brincar; os papéis são bem definidos antes de começar o brincar e o papel determina o comportamento da criança; aparece a fala teatral dirigida às outras crianças; a alteração da lógica das ações não é aceita, com o argumento de que “na vida não é assim”.

E, o quarto nível, é marcado por ações que destacam as relações sociais com os outros papéis no brincar; o comportamento é apropriado ao papel representado e marcado pela fala teatral dirigida ao outro participante no brincar; as ações se desenvolvem em correspondência com a realidade e as regras são bem definidas; a infração à lógica e às regras é repulsa pela racionalidade das regras mais do que pela realidade representada.

Por se tratar da reconstrução do caráter concreto da atividade e das relações dos adultos, Elkonin (2009) analisa o brincar a partir de dois aspectos: o tema e o

<sup>5</sup> Segundo Elkonin (2009) as ações lúdicas são premissa do jogo protagonizado, sendo caracterizadas por ação temática sintética e abreviada precedentes das ações práticas do adulto.

conteúdo. O tema refere-se às dimensões da atividade humana, como por exemplo, estação de trem, escolinha, parque, zoológico entre outros. O conteúdo, por sua vez, diz respeito ao nível de aprofundamento da criança na atividade do adulto e nas relações sociais. No início do período, segundo o autor, o brincar objetiva a reconstrução do aspecto externo da ação do adulto, a dimensão técnico-operacional. No decorrer do desenvolvimento, o conteúdo do brincar passa a ser as relações sociais e afetivas estabelecidas pelos adultos durante as suas atividades. Por exemplo, o brincar de dar banho na boneca pode ser a reprodução do aspecto técnico-operacional da ação ou, em um nível superior, reconstruir da relação afetiva entre a mãe e o bebê no momento do banho.

Esse movimento revela que, no brincar de papéis, a consciência da criança a respeito da realidade se transforma e amplia continuamente. Todavia, esse movimento não pode ser observado pelos aspectos exteriores, pois envolve um novo sistema de relações da criança com a realidade concreta. Elkonin (1987b) considera que quanto mais sintética for a situação imaginária, maior será o aprofundamento das crianças nas relações sociais.

Outro aspecto apresentado por Elkonin (1987b) é o fato de que no brincar a criança desenvolve a conduta mediada por ferramentas e signos culturais, que promoverá a conduta voluntária e o respeito às regras. Tal desenvolvimento é fundamental para que ela tome consciência de suas ações e do seu eu, e se posicione socialmente. Elkonin (1978) revela que o brincar possibilita o desenvolvimento multilateral das capacidades da criança na Idade Pré-Escolar a saber: a imaginação; maior compreensão da atividade e relações sociais do adulto; maior domínio da linguagem; a linguagem interna; o raciocínio lógico simples; memória voluntária; percepção semântica; maior independência em relação ao auxílio do adulto; domínio da conduta; atividade coletiva; consciência moral e o interesse cognitivo pelos fenômenos reais entre outros.

Tendo como pressuposto que as funções psíquicas superiores não são dadas biologicamente, mas são formadas pela apropriação dos bens culturais por meio dos processos educativos, entendemos que o brincar, como atividade coletiva, possibilita a cada criança a aquisição do conhecimento acumulado pela

humanidade. Diante disso, apresentaremos alguns aspectos que podem nortear a ação do professor na brinquedoteca, a fim de superar a concepção de que a intervenção do adulto no brincar pode prejudicar a criatividade, a espontaneidade e a expressão da criança. Pelo contrário, entendemos que a intervenção mediadora do professor é a base para que a criança se aproprie do acervo cultural e desenvolva formas de pensamento e comportamento que a dirijam para a Idade Escolar e a atividade de estudo, que é gerada na atividade do brincar.

#### **4 O brincar de papéis na brinquedoteca: reflexões a respeito do papel do professor**

O aporte teórico da THC, como explica Davidov (*apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013), comprehende a educação e o ensino como formas universais de desenvolvimento do psiquismo humano, fundado na cooperação entre os professores e as crianças com o objetivo da apropriação das riquezas culturais. Assim, a educação precisa ser organizada intencionalmente para promover a humanização, ou seja, a formação, em cada indivíduo singular, da segunda natureza produzida culturalmente, a partir da seleção dos conhecimentos e dos meios necessários a esse processo (SAVIANI, 2008).

O entusiasmo, a curiosidade, as explorações são importantes no brincar. No entanto, sem a intencionalidade do professor em organizar os conhecimentos e meios para a apropriação do saber e para o desenvolvimento do pensamento, a criança não superará a mera aparência dos fenômenos captados pela percepção. Concordamos com Santos (1997) quanto ao caráter educacional da brinquedoteca, mas discordamos da ideia de que seja apenas o local da valorização do lúdico e do respeito à criança em sua expressividade, liberdade, espontaneidade, criatividade entre outros.

Sendo a criança biologicamente desprovida das capacidades que a definem como um ser humano, a maior demonstração de respeito é garantir a sua humanização, sem privar ou restringir o seu acesso aos bens culturais. Para isso, é preciso promover atividades que conduzam o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento e comportamento. Essa perspectiva orienta a reflexão

da brinquedoteca como um local onde a riqueza cultural produzida historicamente se faça presente, e o brincar se configura como a atividade por meio da qual esse acervo cultural é apropriado pela criança na Idade Pré-Escolar.

Desta forma, é preciso considerar, como salienta Facci (2006), que o brincar não é uma atividade intuitiva, pois envolve a percepção da criança sobre o seu meio social. Esse meio sofre influência das formas de produção da vida material mais ampla, como destaca Duarte (2006), portanto, a criança deve ser direcionada pelo professor para uma consciência mais ampla da realidade objetiva. Para o autor, é um risco deixar a espontaneidade guiar o brincar, pois poderá conduzir à reprodução da alienação arraigada nos papéis sociais.

Essa preocupação de Duarte (2006) reforça a discussão a respeito do papel do professor na brinquedoteca. com vistas à superação dos comportamentos preconceituosos que podem ser reproduzidos no brincar, por exemplo, a ideia de que somente as meninas devem brincar de casinha. Nesse caso, o professor não pode ser apenas o facilitador e organizador do espaço, mas é quem irá revelar como homens e mulheres assumem atividades sociais, ou seja, mulheres que trabalham em diferentes profissões e homens que assumem responsabilidades com as tarefas da casa. Por essa razão concordamos com Elkonin (1978, p. 513) que

A transição de um nível do brincar para outro se realiza graças à direção dos adultos que, sem alterar a atividade independente e o caráter criador, ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão depois no brincar: as particularidades da atividade do adulto, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana.

O professor não é somente o parceiro do brincar, mas sim aquele que cria situações que levem a saltos qualitativos nas funções psíquicas (LAZARETTI; MELLO, 2018). Dessa forma, ele não deve ficar refém dos desejos imediatos da criança e, muito menos, restringir seu papel ao simples acompanhamento das descobertas da criança no brincar. Pelo contrário, Elkonin (1987b) afirma que o ensino deve abarcar a infância em correspondência com as leis da periodização e com vistas à formação multilateral e completa das suas capacidades.

Ao aplicar esse pressuposto na brinquedoteca, a organização do brincar

envolve a mobilização da criança para a apropriação de novos conhecimentos que enriqueçam, ampliem e diversifiquem o conteúdo e os temas do brincar de papéis. Quando isso ocorre, favorece-se: a renúncia dos desejos e impulsos imediatos; a coordenação e subordinação do comportamento às regras do brincar, o que leva ao desenvolvimento do autodomínio, às formas mais complexas de abstrações e generalizações desvinculadas da realidade objetiva.

Elkonin (2009; 1987) destaca o papel do professor na ampliação e detalhamento dos aspectos relevantes da realidade, bem como nas conversas como em outras atividades pedagógicas. Além disso, revela que cabe ao professor a criação das premissas necessárias para a transição de um nível a outro do brincar pela apresentação das relações humanas estabelecidas nas diversas atividades do mundo adulto.

Uma situação ocorrida no Projeto de Extensão Brinquedoteca do Curso Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC) ilustra a importância do professor possuir sólido conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e do brincar, além de desenvolver formas de intervenção com base nesse conhecimento: uma menina de 4 anos, do pré I, estava brincando na pia da cozinha, como se cortasse algo com uma faca de brinquedo. Ao observar a cena, uma acadêmica perguntou à menina o que ela estava fazendo, e a criança respondeu que estava fazendo um bolo de cenoura. A acadêmica prontamente ofereceu uma cenoura de plástico, mas a menina a recusou, dizendo que ela era “de mentirinha” e continuou a cortar a sua cenoura imaginária.

Essa situação revela que, para a menina, importava preservar a ação na situação imaginária de cortar cenouras para o bolo. Essa ação não poderia ser realizada com a cenoura de plástico, mas somente com o objeto imaginário. Recorrer à imaginação para preservar a ação implica em separação entre o campo visual e o campo semântico (Vigotski, 2008), o que representa o desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização para patamares mais complexos que superam o campo perceptível imediato. A situação ainda revelou que a criança estava no segundo nível do desenvolvimento do brincar, pois o conteúdo do seu brincar estava centrado nos procedimentos operacionais da ação, e não nas relações sociais.

Para que a criança avance para o terceiro nível do brincar, é necessário que a situação imaginária envolva as relações sociais, por exemplo, fazer um bolo para receber visitas. Nesse caso, a acadêmica poderia ter se inserido no brincar, assumindo o papel de uma visita que desejava aprender a receita do bolo. Essa estratégia permitiria à acadêmica ampliar e incentivar as relações sociais entre os papéis na situação imaginária. Além disso, poderia incluir mais conhecimentos como acrescentar ingredientes na receita como ovo, farinha, leite, para estimular a imaginação da criança, explorar as noções matemáticas, da linguagem e de conceitos.

A supramencionada situação revela que a brinquedoteca, antes vista como o ambiente com diversos brinquedos para a livre exploração, passa a enfatizar a organização de atividades que promovam o desenvolvimento psíquico, por meio da apropriação dos conhecimentos e bens culturais. Os brinquedos, aliás, como objetos sociais representativos de instrumentos construídos historicamente só passam a ter significado na realização da atividade que o engendrou, claro que na situação imaginária. O seu uso não é de conhecimento da criança naturalmente, e muito menos surge espontaneamente, mas depende da interação com o adulto que domina o seu uso e ensina a criança.

Na THC o brincar não é a expressão do mundo interior da criança e nem assimilação deformante do significado real, mas a expressão da apropriação da realidade circundante, por isso

[...] se quisermos que as crianças joguem de aviadores, soldados, condutores, se quisermos que um ou outro papel seja assumido pela criança, ela deverá, antes de tudo, generalizar as funções sociais correspondentes e as regras de comportamento (ELKONIN, 1987a, p. 92).

Tal afirmação do autor revela outro aspecto do papel do professor na brinquedoteca, ou seja, destacar os diferentes papéis sociais assumidos pelos adultos e as regras decorrentes desse papel. Mas é preciso, como explica Leontiev (2010), que o professor conduza o brincar de tal forma a não o paralisar e, como afirma Elkonin (1978), sem alterar a atividade independente e o caráter criador. Para tanto, consideramos que os princípios elencados por Pasqualini (2010, p. 194-195) para o ensino na educação infantil podem ser aplicados na brinquedoteca, tais como:

- Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do autodomínio da conduta (funções psicológicas superiores);
- Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, promovendo a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção a ações subordinadas a finalidades determinadas e articuladas ao motivo da atividade;
- Criar necessidades na criança, que possam converter-se em motivos de sua atividade;
- Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico;

Estes princípios orientam a ação do professor na brinquedoteca a fim de favorecer o desenvolvimento das máximas capacidades humanas na criança, as quais não serão alcançadas espontaneamente. E isso não significa oferecer a maior diversidade de brinquedos, mas possibilitar diversidade de interações com os bens culturais elaborados pela humanidade.

Tendo como base os pressupostos da THC o trabalho educativo na brinquedoteca não se restringe à valorização do lúdico, ao respeito da sua expressão livre, de sua criatividade e da aprendizagem espontânea; pelo contrário, o ato educativo na brinquedoteca está voltado ao processo de humanização da criança como maior expressão de respeito. O papel do professor deixa de ser o facilitador da ação espontânea da criança, e passa a ser o responsável pelo processo educativo na organização do brincar, complexificação e mediação de conhecimentos e ações que requeiram níveis mais complexos de pensamento e comportamento das crianças. Segundo Franco, Alves e Mendonça (2019, s/p)

É importante realçar que o enlace com a vida real traz em seu bojo a racionalidade existente nas atividades e objetos que estão entrelaçados ao pensamento empírico da criança. [...] A instrução do professor deve levar a criança ao universo da racionalidade que se aproxima, conduzindo seu pensamento empírico para formas mais racionais e científicas do pensar.

Esse movimento do pensamento empírico para as formas mais complexas de pensamento, que serão desenvolvidas na Idade Escolar, não ocorre naturalmente e, a brinquedoteca dever ser compreendida como o espaço do brincar que possibilita

à criança formas de pensamento mais complexas a partir da elaboração de conceitos. Considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores surgem primeiro na forma de relação social, vinculação e comunicação por meio de signos externos, é papel do professor na brinquedoteca possibilitar tais interações mediadas pelos signos no brincar de papéis sociais.

Cabe também ao professor na brinquedoteca, ampliar o conhecimento da criança em relação ao meio circundante, principalmente, quanto às diversas formas de relações sociais estabelecidas entre os adultos nas diversas atividades que realizam e, inserir no brincar os conhecimentos necessários para que tais atividades sejam desenvolvidas. Desta forma, será possível criar as premissas para a transição para a Idade Escolar e a atividade de estudo que será guia do desenvolvimento da criança.

## 5 Considerações finais

O objetivo do artigo é contribuir com a reflexão a respeito do papel do professor no brincar de papéis na brinquedoteca na perspectiva da THC. Tal questão se justifica pelo fato de que a implantação das brinquedotecas no Brasil teve influência da Epistemologia Genética de Piaget, que comprehende o brincar como atividade natural de exercício preparatório das capacidades da criança. Nessa perspectiva vendo o professor é o facilitador, que organiza e disponibiliza a maior variedade possível de brinquedos para as crianças explorarem livremente.

Com base na THC, a brinquedoteca passa a ser compreendida como espaço para inter-relações mediadas pelo acervo cultural que a criança precisa se apropriar e o brincar se constitui em atividade guia, e não exercício de habilidades. A participação do professor no brincar é importante, não como parceiro de viagem, mas como o detentor dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da criança. Conforme revelaram Lazaretti e Mello (2018), é importante que o professor participe do brincar, enriqueça o enredo, amplie e diversifique os temas, exponha nova relações e conhecimentos que não são perceptíveis diretamente à criança.

Em tempos nos quais se reforça o discurso da necessidade de habilidades e competências desde a educação infantil e, das instituições de ensino viverem o esvaziamento do conhecimento científico, é vital resgatar o papel do conhecimento no processo de humanização. Cabe destacar que o brincar, como exercício de habilidades e exploração, está voltado aos conhecimentos provenientes das ações e operações sensoriais; mas como atividade guia, conduz ao desenvolvimento das premissas do pensamento teórico que será desenvolvido na etapa posterior de desenvolvimento.

Concordamos que o professor deve ser alguém que saiba brincar, que não se constranja em ter de recorrer às ações lúdicas, como em ter de imitar um cavalo ou um sapo. Contudo, é preciso que, na brinquedoteca, o professor possibilite à criança um brincar que envolva conhecimentos e conceitos, para que a formação do pensamento empírico, característico do período, caminhe em direção à constituição das premissas do pensamento teórico. Desta forma, o professor não será apenas o companheiro de viagem, mas quem sabe para onde ir e por isso direciona o caminhar e a brinquedoteca passa a ser um espaço para a humanização da criança.

## **El papel mediador del docente en la ludoteca: reflexiones desde la Teoría Histórico-Cultural**

### **RESUMEN**

Se trata de un estudio bibliográfico y documental cuyo objetivo es reflexionar sobre el papel mediador del profesor en la ludoteca a la luz de la Teoría Histórico-Cultural (THC). La THC concibe el juego como la actividad guía del desarrollo en la Edad Preescolar, medio por el cual el niño se apropiá de los bienes culturales producidos por la humanidad. Esta apropiación no ocurre de forma directa e inmediata, sino en la acción conjunta e intencional entre el profesor y el niño. La historia de la implantación de ludotecas en Brasil muestra la influencia de la Epistemología Genética de Piaget. En esta perspectiva, el juego es considerado una actividad natural del niño, y el profesor debe ser un facilitador de su actividad. Dado que la THC resalta el papel de la mediación del profesor en la apropiación de los bienes culturales y el conocimiento por parte del niño, es necesario reflexionar sobre su papel en la ludoteca. Los resultados indican que el profesor no es un facilitador de la exploración del niño, sino el mediador en la organización, complejización y ampliación del repertorio cultural del niño que se convertirá en el tema del juego de roles sociales.

**Palabras clave:** Ludoteca. Teoría Histórico-Cultural. Mediación. Juego.

## 6 Referências

- AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. *Revista Perspectiva em diálogo: Revista Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 97-111, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3195>.
- CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana, 2011.
- DAVIDOV, V. Prefácio. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 5-24.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. 4. ed. Trad. Florencio Villa Landa. Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Grijaldo S.A, 1978, p. 504-525.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Progresso, 1987a, p. 83-102.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Progresso, 1987b, p. 104-124.
- FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A. e DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Editora Xamã, 2006, p. 11-26.
- FRANCO, A. de F.; ALVES, Á. M. P.; MENDONÇA, F. W. Dos jogos de papéis à atividade de estudo: educação para o desenvolvimento. In: MAGALHÃES, Giselle Modé. *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2019. [EPUD]
- LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A; AGUDA, M. DE M. (Orgs.) *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. 1.ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando publicações, 2018, p. 117-134.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo na criança*. São Paulo: Centauro, 2004, p. 305-333.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Marxismo e ciência psicológica. In: LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru-SP: Editora Mireveja, 2021, p. 41-70.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013, p. 315-350.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *4 cores, senha e dominó: oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NOFFS, N. de A. A brinquedoteca na visão da psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. de (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000, p. 151-184.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Revista Psicologia*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2019.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru-SP: Editora Mireveja, 2022.

SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. São Paulo: Vozes, 2000.

SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. São Paulo: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, B. B. P. da. *Brinquedotecas: trajetórias e transformações - um estudo histórico (1978 - 2023)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40028>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. PRESTES, Z; TUNES, E. (org.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. *Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

Recebido em fevereiro de 2025  
Aprovado em outubro de 2025