

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRENDA SILVA VILAR VEIGA

PRIMEIRA INFÂNCIA E APRENDIZAGEM:

Uma visão de Piaget e Vygotsky

São Luís - MA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRENDA SILVA VILAR VEIGA

PRIMEIRA INFÂNCIA E APRENDIZAGEM:

Uma visão de Piaget e Vygotsky

Monografia apresentada à banca examinadora do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva

São Luís - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Vilar Veiga, Brenda.

Primeira infância e aprendizagem : uma visão de Piaget e Vygotsky / Brenda Silva Vilar Veiga. - 2025.

53 p.

Orientador(a): Érbio dos Santos Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Primeira Infância. 2. Aprendizagem. 3.
Desenvolvimento Cognitivo. I. dos Santos Silva, Érbio.
II. Título.

BRENDA SILVA VILAR VEIGA

PRIMEIRA INFÂNCIA E APRENDIZAGEM:

Uma visão de Piaget e Vygotsky

Monografia, apresentada à banca examinadora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial das exigências para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva
(Orientador)

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
(Examinador 1)

Profa. Dra. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva
(Examinador 2)

São Luís – MA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que iluminou meu caminho ao longo desta jornada. Dedico este trabalho, com todo o meu amor e gratidão, à minha família, que sempre foi meu alicerce.

Ao meu filho, João Miguel Yotsumoto, que amo tanto e que me inspira a ser melhor a cada dia – sem você, nada disso seria possível. Ao meu companheiro, Jhonatha Kazuo Yotsumoto, por seu apoio incondicional e amor constante.

Agradeço também aos meus pais Jaqueline Veiga e Wagner Vilar, que, com sua sabedoria e dedicação, me ensinaram os valores fundamentais da vida e sempre me incentivaram a seguir meus sonhos.

À minha madrastra Roberta Lobão, que esteve ao meu lado desde o meu primeiro dia de aula na UFMA - muito obrigada!

Aos amigos que fiz ao longo desta jornada, em especial Eduarda Moraes e Vannessa Marina dos Santos, o incentivo de vocês foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Sem o apoio e o amor de todos vocês, este momento não seria possível.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão por ter sido o espaço no qual me possibilitou crescer academicamente e profissionalmente, proporcionando uma formação enriquecedora e repleta de aprendizados, no qual os recursos utilizados foram fundamentais para realização deste trabalho.

Expresso minha sincera gratidão aos meus professores do curso de Pedagogia que, com dedicação e conhecimento, contribuíram significativamente para a minha jornada acadêmica.

Gostaria, ainda, de expressar minha sincera gratidão ao meu orientador, professor Érbio dos Santos Silva, por sua orientação e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço pela confiança depositada em mim, pela sabedoria compartilhada e pelas valiosas contribuições que tornaram este trabalho possível.

A educação é a melhor forma de transformar o ser humano e, conseqüentemente, a sociedade.

Jean Piaget

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância a partir das contribuições teóricas de *Jean Piaget* e *Lev Vygotsky*. Baseando-se em uma revisão bibliográfica e análise crítica, o estudo explora as perspectivas desses teóricos sobre o papel do ambiente, da interação social e do desenvolvimento cognitivo nos primeiros anos de vida. *Piaget* enfatiza a construção ativa do conhecimento pela criança, por meio de estágios cognitivos, enquanto *Vygotsky* destaca a importância da mediação social e da linguagem no aprendizado. A análise comparativa dessas abordagens permite uma reflexão sobre suas implicações para práticas pedagógicas na educação infantil. Os resultados indicam que a integração das teorias de *Piaget* e *Vygotsky* pode favorecer estratégias educacionais mais eficazes, promovendo um ensino que respeite tanto o desenvolvimento individual quanto a influência do meio social na aprendizagem.

Palavras-chave: Primeira infância; Aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the development of learning in early childhood based on the theoretical contributions of Jean Piaget and Lev Vygotsky. Drawing on a literature review and critical analysis, the study explores these theorists' perspectives on the role of the environment, social interaction, and cognitive development in the early years of life. Piaget emphasizes the child's active construction of knowledge through cognitive stages, while Vygotsky highlights the importance of social mediation and language in learning. The comparative analysis of these approaches allows for a reflection on their implications for pedagogical practices in early childhood education. The results indicate that integrating Piaget's and Vygotsky's theories can enhance more effective educational strategies, promoting teaching that respects both individual development and the influence of the social environment on learning.

Keywords: Early childhood; Learning; Cognitive development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O MARCO TEÓRICO NA APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	14
2.1 A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA	14
2.2 CONCEPÇÕES PIAGETIANAS	18
2.3 CONCEPÇÕES VYGOTSKIANAS	22
2.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE VYGOTSKY E PIAGET	29
3 RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	35
3.1 OS DESAFIOS DAS RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	37
3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS CONCEPÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY PARA APRENDIZAGEM	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que se estende da concepção até os seis anos de idade, é amplamente reconhecida como uma fase crucial de oportunidades, não apenas para a saúde física, mas também para o aprendizado, o desenvolvimento integral e o bem-estar social e emocional das crianças. Diversos estudos apontam que as experiências vividas nessa fase, bem como as intervenções realizadas, especialmente no que diz respeito à qualidade do cuidado e estímulo oferecidos, são determinantes para o desenvolvimento.

Em outras palavras, os primeiros anos de vida desempenham um papel fundamental na formação integral das crianças, com impactos que se refletem ao longo da vida adulta. Assim, investir nessa etapa é essencial para garantir resultados positivos que beneficiem não apenas o indivíduo, mas também a sociedade como um todo. Por isso, destaca-se como um período de intensa aprendizagem e construção de conhecimento.

Nesse contexto, os teóricos *Jean Piaget* e *Lev Vygotsky* desempenham um papel central no entendimento do desenvolvimento infantil. Ambos defendem que a aprendizagem é um processo ativo, mas apresentam diferenças significativas em suas abordagens. Enquanto Piaget (1999) enfatiza o papel do indivíduo na construção do conhecimento, destacando os estágios cognitivos, Vygotsky (1991) dá maior ênfase à influência do ambiente social e cultural, destacando a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento.

Essas perspectivas enriquecem o entendimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem durante essa fase tão importante. Portanto, este estudo tem como objetivo discutir a relevância da primeira infância no processo de ensino-aprendizagem, suscitando discussões acerca dos estudos já realizados e adicionando pontos a estas discussões.

Esta pesquisa busca analisar as perspectivas dos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky, refletindo sobre as diferentes abordagens de aprendizagem propostas por eles, destacando tanto as semelhanças quanto as divergências entre suas teorias.

Com base nesses estudos e na vivência acumulada ao longo dos anos como estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), somada à experiência prática com diferentes públicos no campo pedagógico, tanto dentro da sala de aula, quanto nos bastidores da coordenação pedagógica, foi

possível refletir profundamente sobre as etapas de desenvolvimento das crianças. Essa reflexão, abrange o crescimento físico, emocional e social até o desenvolvimento cognitivo, que é essencial para a construção do conhecimento e para o pleno desenvolvimento humano.

O estudo do processo de ensino-aprendizagem na infância não possui apenas relevância acadêmica, mas também um impacto significativo no âmbito social. Entender como as crianças aprendem e como intervenções pedagógicas podem ser realizadas de forma eficaz é essencial para a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para a vida em sociedade. Além disso, essa investigação científica contribui para o aprimoramento das práticas educacionais e estratégias pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

Nesse contexto, surge a proposta de aprofundar a análise sobre a primeira infância e sua ligação com o processo de ensino-aprendizagem, utilizando como base as perspectivas teóricas de *Jean Piaget* (1999) e *Lev Vygotsky* (1991). Essas abordagens não apenas enriquecem o entendimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, mas também oferecem subsídios para compreender as semelhanças e diferenças entre suas concepções.

A intenção é desenvolver um trabalho que integre essas teorias, evidenciando como ambas podem contribuir para a prática pedagógica, seja por meio da ênfase no papel ativo da criança, defendida por *Piaget*, ou pelo reconhecimento da influência do ambiente social e cultural, destacado por *Vygotsky*. Assim, pretende-se reafirmar a importância de uma educação fundamentada em bases teóricas sólidas, capaz de promover um desenvolvimento integral e sustentável para as novas gerações.

Quanto à natureza, a referida pesquisa terá caráter bibliográfico a partir de análise de obras de teóricos como *Piaget* (1999) e *Vygotsky* (1991) que tratam da abordagem pedagógica com relação ao desenvolvimento da primeira infância e o processo de aprendizagem da criança. Para dar início à pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica que priorizou teóricos com os quais me identifiquei ao longo da graduação em Pedagogia e que apresentam contribuições significativas para o estudo do objeto de investigação.

Esses autores desenvolvem reflexões sobre a primeira infância e a aprendizagem, possibilitando uma análise aprofundada a partir de perspectivas relevantes. Dentre eles, destacam-se *Jean Piaget* e *Lev Vygotsky*, cujas teorias

oferecem uma base sólida para compreender o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa está estruturada em duas seções: o primeiro traz a discussão sobre as teorias de aprendizagem de *Jean Piaget* e *Lev Vygotsky* trazendo uma reflexão sobre a relevância da primeira infância, considerando suas dimensões históricas e conceituais.

A partir dessa análise o segundo capítulo buscou situar as teorias de aprendizagem em termos teórico-práticos, envolvendo os desafios enfrentados no contexto escolar e as limitações e possibilidades dessas teorias. Em seguida, discutiu-se a relação entre infância e aprendizagem, destacando como essas duas categorias se entrelaçam e contribuem mutuamente para o desenvolvimento integral das crianças. Essa etapa da pesquisa teve como base os estudos de *Piaget* (1999) e *Vygotsky* (1991), apresentando as contribuições de cada teórico.

Este trabalho considera a criança e a infância como categorias fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, enfatizando o papel da aprendizagem nesse contexto. Não trataremos a infância apenas como uma etapa cronológica, mas como um construto social e cultural que influencia diretamente os processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Piaget, com sua teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo, enfatiza a construção ativa do conhecimento pela criança. Por outro lado, *Vygotsky* (1991) destaca o papel fundamental das interações sociais e culturais no aprendizado, com ênfase na mediação e no contexto sociocultural.

Além disso, a pesquisa irá explorar as convergências e divergências entre essas duas abordagens teóricas, destacando como elas podem complementar-se no entendimento do desenvolvimento infantil. Serão discutidas as implicações práticas dessas teorias para a educação, com foco no planejamento e na aplicação de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Por fim, busca-se demonstrar como essas reflexões teóricas podem enriquecer a prática dos educadores, oferecendo ferramentas para uma atuação mais consciente e fundamentada, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças na primeira infância. Nesta direção, a análise do objeto de estudo será essencial para sustentar as discussões e os resultados da pesquisa, fortalecendo sua relevância acadêmica, social e pedagógica.

2. O MARCO TEÓRICO DA APRENDIZAGEM DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Nesta seção abordaremos as teorias que influenciaram os estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil e o funcionamento da aprendizagem durante a primeira infância.

2.1 A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Linhares (2016) diz que a infância, como compreendida na contemporaneidade, nem sempre foi vista da mesma forma ao longo da história. No Brasil Colonial e Imperial (1500-1889), a distinção social das crianças resultava no tratamento desigual que a sociedade lhes proporcionava. O conceito de infância como uma fase de proteção e desenvolvimento não estava presente, e, muitas vezes, essas crianças eram inseridas em um contexto de exploração e desumanização.

A exploração infantil era amplamente aceita e justificada, principalmente no que se referia ao trabalho de crianças indígenas e africanas. A ausência de um "sentimento de infância" entre esses grupos reforçava a ideia de que a criança era apenas uma força de trabalho em miniatura, sem necessidades específicas ou proteção especial.

A concepção da infância e da atenção dispensada às crianças variou significativamente ao longo da história. Segundo Ariès (1981), a preocupação com a infância era mais evidente entre famílias economicamente privilegiadas, pois seu interesse principal residia na preservação do sobrenome e na manutenção do patrimônio familiar. Dessa forma, a sobrevivência da criança era prioritária apenas até o momento em que ela pudesse contribuir produtivamente para essa continuidade, desconsiderando suas potencialidades durante a primeira infância.

Ariès (1981) argumenta que, na Idade Média, a infância era percebida de forma distinta do conceito moderno. As crianças, após passarem pelos primeiros anos de vida, eram rapidamente inseridas na vida adulta, sem uma preocupação específica com sua formação ou desenvolvimento. Nas classes economicamente favorecidas, os cuidados com a infância estavam diretamente ligados à necessidade de sucessão

familiar e ao fortalecimento do patrimônio. Assim, os investimentos na criação e na educação das crianças eram feitos com o intuito de assegurar a continuidade da linhagem e dos bens materiais.

A criança foi historicamente negligenciada até meados do século XVII, sendo subestimada em suas necessidades específicas e tratada como um adulto em miniatura, sem papel produtivo na sociedade. Nesse contexto, a infância não era reconhecida como uma fase distinta e integrada ao ciclo da vida humana (Müller; Nunes, 2014).

A prioridade era garantir a sobrevivência da criança até que ela pudesse contribuir produtivamente para a continuidade dessa tradição, desconsiderando, assim, as potencialidades da criança durante a primeira infância.

Com a modernidade, novas concepções sobre a infância começaram a surgir, sobretudo com o avanço de estudos pedagógicos e psicológicos que passaram a destacar a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A educação formal e o cuidado com a infância passaram a ser temas centrais nas políticas públicas e nas discussões acadêmicas, deslocando a atenção para as necessidades e direitos infantis, além da mera preocupação com a sucessão familiar.

A Psicologia do Desenvolvimento, alinhada aos conhecimentos das ciências humanas e da saúde, reconhece os primeiros anos de vida como fundamentais. Nesse período, as primeiras experiências da criança são registradas e assimiladas por meio da aquisição de mecanismos adaptativos ao ambiente em que vive.

Segundo Feldman e Papalia (2013), a primeira infância, que abrange aproximadamente os primeiros três anos de vida, é marcada por um intenso e contínuo processo de interpretação de estímulos biopsicossociais. Esses estímulos têm implicações diretas no desenvolvimento infantil, desafiando a criança a adaptar-se e construir habilidades que moldam seu crescimento integral.

A primeira infância tem início com as primeiras percepções sensoriais da criança, influenciadas pelo ambiente externo logo após o nascimento, e se estende pelos três primeiros anos de vida. Segundo Asbahr e Nascimento (2013), a criança aprende durante a primeira infância porque lhe são proporcionadas oportunidades para isso, resultando em mudanças comportamentais baseadas nas vivências, repetições e interações comunicativas. Os órgãos sensoriais captam as informações geradas pelos estímulos, que posteriormente servirão de base para a construção da

percepção infantil, ou seja, para a forma como a criança passa a interpretar e compreender o mundo ao seu redor. “Os sentidos de um recém-nascido estão em boas condições de funcionamento, e ele vê e escuta o suficiente para detectar o que está acontecendo ao seu redor e para reagir de forma adaptativa a muitas dessas sensações” (Shaffer; Kipp, 2012, p. 178).

Aprofundando o trabalho de Shaffer e Kipp (2012), outros autores, como Streri, Lemoine e Devouche (2012) apontam que a primeira infância é marcada por uma maior predisposição à habituação, processo que já pode ser identificado ainda durante a gestação, tornando-se mais evidente após o nascimento e intensificando-se ao longo dos primeiros anos de vida. Durante essa fase, o cérebro se desenvolve em uma velocidade significativamente maior do que em outras etapas do crescimento.

As implicações desse desenvolvimento são vastas e abrangem diferentes áreas da vida infantil. No campo físico e motor, por exemplo, a habituação permite que a criança refine seus movimentos e responda de maneira cada vez mais eficiente a estímulos repetidos. Um bebê que inicialmente apresenta reflexos involuntários ao toque aprende, com a repetição de experiências sensoriais, a modular suas respostas, adquirindo maior controle motor e coordenação.

No entanto, pelo aspecto cognitivo a habituação contribui para a diferenciação e reconhecimento de padrões, elementos fundamentais para a construção do pensamento lógico e da memória. Um exemplo são os recém-nascidos que são capazes de reconhecer vozes familiares, como a da mãe, e, com o tempo, passam a distinguir nuances mais sutis do ambiente, como expressões faciais e entonações de voz. Esse processo facilita o aprendizado e a interação social, preparando a criança para experiências futuras mais complexas.

Outro exemplo significativo ocorre no contexto da alimentação. No início da introdução alimentar, muitos bebês rejeitam novos sabores e texturas, mas, por meio da exposição repetida e sem pressões, ocorre um processo de habituação que permite à criança aceitar e até apreciar novos alimentos. Esse fenômeno demonstra como a experiência repetida modula preferências e comportamentos, influenciando diretamente a formação de hábitos saudáveis.

Em suma, a habituação é um processo essencial para o desenvolvimento infantil, influenciando desde habilidades motoras até aspectos cognitivos, emocionais e sociais. E por meio dos estímulos que a criança recebe do ambiente que ela

estabelece respostas às demandas do meio, promovendo o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais.

Borba e Goulart (2009) revelam que o homem como ser criador potencializa múltiplas formas do desenvolvimento biopsicossocial revelados no cotidiano, o que deve ocorrer desde a infância de forma a contribuir com a leitura da realidade, compreensão de sentidos e criar uma sintonia da criança com o mundo. Sendo assim, afirmam que:

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão [...] (Borba; Goulart, 2009, p. 47 – grifo nosso).

Nesta perspectiva, ao longo da vida os espaços de convivência humana podem e devem contribuir para que a criança se sinta um ser social e que na sua completude ela consiga desenvolver-se biológica, social e psicologicamente frente aos contextos e oportunidades que puder vivenciar. Sendo assim, em casa, na rua, nos encontros com outras crianças em espaços públicos favoráveis ou oportunos às brincadeiras e jogos as crianças podem desenvolver múltiplas habilidades, sensações e atribuir sentido às suas vivências, algo que ocorre de maneira mais específica e planejada na escola, pois os professores devem propor ações que favoreçam a concreticidade das prerrogativas que estão nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), tais como, possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...]” (Brasil, 2009, p. 06)

De acordo com Feldman e Papalia (2013), os recém-nascidos já são capazes de memorizar e aprender a partir de experiências sensoriais logo após o nascimento. Os bebês não apenas reagem por meio de reflexos inatos de sobrevivência, como piscar os olhos diante de uma luz forte, mas também demonstram comportamentos adquiridos empiricamente, de maneira cada vez mais sofisticada e rápida, especialmente quando inseridos em um ambiente percebido como prazeroso e estimulante.

Desde os primeiros dias de vida, o corpo do bebê começa a se preparar para enfrentar o mundo. Eles são expostos a uma grande quantidade de informações e múltiplos estímulos, que os desafiam constantemente.

Esse processo de adaptação e readaptação ocorre à medida que os bebês respondem às demandas naturais e sociais que lhes são impostas. Além das necessidades básicas de sobrevivência, que acionam respostas instintivas, as crianças também são influenciadas por estímulos relacionados a necessidades secundárias, que exigem interações e comunicação com a mãe, a família, outras pessoas e objetos do ambiente social. Esse contexto promove um processo contínuo de desenvolvimento, que Shaffer e Kipp (2012) consideram como crescimento integral e progressivo.

É dessa interação entre o inato e o adquirido que Romani e Lira (2014) descrevem as diversas formas de aprendizagem dos bebês no início da vida, durante a primeira infância, e o desenvolvimento progressivo de suas habilidades para interpretar a si mesmos e o mundo ao seu redor.

Diversos fatores podem atuar como influenciadores nesse processo, como Vygotsky (2001) postula nessa perspectiva de estudo, a análise e desenvolvimento humano, se dá principalmente pelo fato de que ele via o ser humano como possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, possuidor de materiais que possibilitam a concreticidade das coisas vivas e inanimadas, sendo frequentemente associados a crenças, tradições e culturas familiares e territoriais.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013), o ambiente é inerentemente socializador, permitindo que a criança aprenda por meio da interação com pessoas, objetos, animais, sons, cores e gestos. Até mesmo mudanças no ambiente cotidiano, como a reorganização dos móveis da casa ou a introdução de novas pessoas no convívio geram alterações e ativações psicológicas que impactam o universo interno da criança, promovendo novos aprendizados e adaptações.

2.2 CONCEPÇÕES PIAGETIANAS

Jean Piaget nasceu em 1896, em Neuchâtel, Suíça. Desde criança, demonstrou grande interesse pela observação da natureza e pela pesquisa científica,

publicando seu primeiro artigo aos 11 anos. Durante a adolescência, estudou malacologia e teve seus trabalhos reconhecidos pela comunidade científica. Influenciado pelo padrinho, interessou-se por filosofia e epistemologia, mas optou por cursar biologia, doutorando-se aos 20 anos. Buscando conciliar biologia e epistemologia, encontrou na psicologia da inteligência um campo de estudo ideal, aprofundando-se na investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento humano.

Sua abordagem centra-se na forma como o indivíduo constrói conhecimento ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento, enfatizando a interação entre o sujeito e o meio ambiente. Este trabalho explora as principais concepções piagetianas, discutindo os processos de assimilação e acomodação, os estágios de desenvolvimento cognitivo e as implicações educacionais de sua teoria.

Piaget (2003) propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de dois processos fundamentais: assimilação e acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações em esquemas mentais já existentes, enquanto a acomodação envolve a modificação desses esquemas para integrar novas informações que não se encaixam nas estruturas prévias. Esses processos são essenciais para a adaptação do indivíduo ao ambiente e para a construção contínua do conhecimento.

Jean Piaget identificou quatro estágios principais no desenvolvimento cognitivo humano: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio representa uma fase distinta na forma como o indivíduo percebe e interage com o mundo. Sendo sensório-motor, na qual que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, a criança explora o mundo através de suas ações motoras e sentidos. Ela desenvolve a noção de permanência do objeto, entendendo que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis. Essa fase é caracterizada pela inteligência prática, baseada na percepção e na motricidade.

Durante o estágio pré-operacional que vai dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve a capacidade de usar símbolos, como palavras e imagens, para representar objetos e eventos. No entanto, seu pensamento é predominantemente egocêntrico, o que significa que ela tem dificuldade em ver as coisas de perspectivas diferentes da sua própria, por exemplo, se uma criança está brincando com um brinquedo e outra criança começa a chorar porque quer brincar também, a primeira pode não entender por que a outra está chateada. Ela pode pensar: "Mas eu quero

brincar agora, por que ele não entende?" Isso mostra que a criança ainda não desenvolveu completamente a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Já no estágio operatório concreto no qual abrange crianças de 7 a 11 anos, a criança começa a utilizar conceitos como números e relações. Ela desenvolve a capacidade de pensar logicamente sobre eventos concretos e onde o declínio do egocentrismo se torna mais evidente, permitindo que a criança considere o ponto de vista de outros indivíduos.

Por fim, temos o estágio operatório formal (12 anos em diante) que é caracterizado pela capacidade de raciocinar lógica e sistematicamente. O adolescente desenvolve o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo, no qual permite o mesmo a formular hipóteses, prever consequências, testar soluções e considerar possibilidades futuras. Essa fase marca o desenvolvimento das bases do pensamento científico e a capacidade de refletir sobre questões abstratas e teóricas.

O autor em questão dedicou-se a observar essas crianças desde o nascimento até a adolescência, analisando como um recém-nascido, inicialmente incapaz de reconhecer sua individualidade em relação ao mundo ao seu redor, gradualmente evoluía até a fase da adolescência, marcada pelo início de operações cognitivas mais complexas. Com base em suas observações, ele concluiu que o conhecimento é construído por meio da interação ativa entre o sujeito e o ambiente em que vive.

De acordo com *Piaget* (2007),

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas [...] (PIAGET, 2007, p. 1).

Suas pesquisas demonstraram que os métodos educacionais tradicionais poderiam ser aprimorados com a adoção de abordagens interativas e inovações pedagógicas. Nesse contexto, Bruner (2001, p. 67) reforça que "[...] uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta".

O Construtivismo, segundo Becker (1994), não se resume a um método ou prática específica, mas é uma proposta teórica que entende o conhecimento como algo que não é simplesmente transmitido, mas sim construído ativamente pelo sujeito

por meio de suas ações e interações com o meio. Essa perspectiva valoriza o papel ativo do aprendiz no processo educacional, defendendo que a aprendizagem se dá a partir da experimentação, da descoberta e da reflexão, elementos que transformam o processo de ensino em uma experiência mais dinâmica e significativa.

Enquanto abordagem educacional, propõe que a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim uma construção ativa do conhecimento, em que tanto o aluno quanto o professor desempenham papéis essenciais. Becker (1994, p. 89) define a educação construtivista como "[...] um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído". Esse entendimento destaca a dinâmica interativa que caracteriza o processo educativo, em que os sujeitos constroem juntos novos saberes, considerando sempre o contexto social e os conhecimentos previamente adquiridos.

Dentro desse marco teórico, o Construtivismo se configura não só como uma teoria da aprendizagem, mas também como uma ferramenta explicativa para a análise de situações educativas, decisões pedagógicas e estratégias de planejamento, aplicação e avaliação do ensino.

Ao falar de Construtivismo, é essencial entender que se trata de um processo contínuo de construção de conhecimento, no qual o educador atua como mediador e facilitador do aprendizado, oferecendo condições para que o aluno ativamente explore, experimente e reflita sobre o mundo.

No caso da primeira infância, esse processo ganha uma importância ainda maior, pois é nesse período que as bases cognitivas, sociais e emocionais da criança estão sendo formadas, sendo a interação com o ambiente e as imagens significativas fundamentais para o desenvolvimento.

Dalbosco (2007) amplia essa visão ao considerar a educação um processo mais amplo e espontâneo, que ocorre fora dos limites rígidos de um ensino sistemático. Para ele, a aprendizagem acontece por meio da interação entre indivíduos em diversos contextos sociais, sugerindo que a educação não se limita ao espaço formal da escola, mas ocorre em múltiplos ambientes, como a família, a comunidade e a sociedade.

A pedagogia, por sua vez, é vista como um campo mais restrito que, dentro da perspectiva Construtivista, a qual deve adotar uma abordagem reflexiva, metódica e

sistemática para organizar a ação educativa, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No campo da primeira infância, os estudos de *Piaget* (1991) sobre o Construtivismo destacam a importância de se reconhecer o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem. *Piaget* (1991) conclui que as crianças não são apenas receptores passivos de informação, mas agentes que constroem seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. A partir disso, surge a necessidade de transformar o foco da escola, que tradicionalmente se centrava no professor e no conteúdo a ser transmitido, para o aluno, que deve ser visto como protagonista de sua própria aprendizagem.

As concepções piagetianas oferecem uma compreensão profunda do desenvolvimento cognitivo humano, destacando a importância da interação ativa entre o indivíduo e o ambiente na construção do conhecimento. Seus insights sobre os processos de assimilação e acomodação, os estágios de desenvolvimento e as implicações educacionais continuam a influenciar práticas pedagógicas e a enriquecer tanto o campo da psicologia quanto o da educação.

Pensando em contextos pedagógicos voltados para a primeira infância, isso implica em práticas educativas que respeitam e estimulam a curiosidade natural das crianças, proporcionando-lhes experiências de exploração e descoberta, fundamentais para o desenvolvimento integral e o aprendizado significativo. É essencial criar um espaço que respeite o ritmo e os interesses das crianças, incentivando sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Portanto, a prática pedagógica na primeira infância deve respeitar também as características cognitivas da criança, proporcionando dentro do contexto escolar experiências concretas que estimulem sua curiosidade, criatividade e autonomia. A adoção de metodologias que valorizem a experimentação e a interação social favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança, alinhando-se às concepções piagetianas sobre a educação na primeira infância.

2.3 CONCEPÇÕES VYGOTSKIANAS

Lev Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, em uma família judaica de boas condições financeiras. Desde cedo, teve acesso a uma educação privilegiada, estudando com tutores particulares até os 15 anos. Aos 17, concluiu o

ensino secundário e ingressou na Universidade de Moscou, onde se formou em Direito e Literatura, durante a Revolução Russa. Apesar disso, seu interesse se estendia para áreas como História e Filosofia, o que o levou a uma trajetória acadêmica interdisciplinar. Após a revolução, atuou como pesquisador e professor em diversas instituições, explorando temas como Literatura, Antropologia, Cultura, Psicologia e Medicina.

A partir de 1922, Vygotsky publicou estudos sobre métodos de ensino e distúrbios de aprendizagem, aprofundando-se na "pedologia", que investiga o desenvolvimento intelectual das crianças em função do meio social. Em 1924, fundou um laboratório de psicologia e iniciou pesquisas sobre psicologia evolutiva, educação e psicopatologia.

Vygotsky trouxe uma nova maneira de enxergar as crianças. Junto a colaboradores como *Luria*, *Leontiev* e *Sakarov*, entre outros, nos apresenta conceitos, alguns já explorados por *Jean Piaget*, um dos pioneiros a considerar a criança em sua essência, com seus próprios processos e particularidades não como um adulto em miniatura.

O pensador almejava uma abordagem que unificasse a visão do homem como um ser biológico, histórico e social. Sempre enxergou o indivíduo dentro do contexto da sociedade e, por isso, sua perspectiva esteve constantemente voltada para os processos de desenvolvimento humano, enfatizando a dimensão sócio-histórica e a interação entre as pessoas no ambiente social. Sua abordagem sociointeracionista buscava identificar os traços distintivamente humanos do comportamento e formular hipóteses sobre como essas características se constituem ao longo da trajetória do indivíduo (Vygotsky, 2013).

Outro ponto essencial em sua teoria é o conceito de mediação simbólica, no qual a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento. Para Vygotsky (2001), a fala não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento essencial para a construção do pensamento abstrato e do raciocínio lógico. Essa ideia teve grande influência em abordagens educacionais que valorizam o diálogo, a colaboração e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem.

Para *Piaget*, dentro da abordagem construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, esses conceitos estão interligados, sendo a aprendizagem o impulsionador do desenvolvimento.

A visão piagetiana é considerada maturacionista, pois valoriza o crescimento das funções biológicas - que representa o desenvolvimento - como alicerce para os avanços na aprendizagem. Por outro lado, na perspectiva sociointeracionista, proposta por *L. Vygotsky*, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem está vinculada ao fato de o ser humano estar inserido em um contexto social, o qual atua como o motor desses dois processos. Isso significa que ambos se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de maneira totalmente paralela. Essa relação será mais bem compreendida ao explorarmos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

As concepções sociointeracionistas sobre desenvolvimento e aprendizagem estão sempre presentes, nos instigando a refletir sobre esses fenômenos. Como equilibrar o crescimento natural da criança e incentivá-lo por meio da aprendizagem? De que forma a aprendizagem pode ser estruturada para contribuir com o desenvolvimento integral da criança?

Em sua obra, *Vygotsky* (2013) o desenvolvimento (especialmente o psicológico e mental) depende da aprendizagem, pois ocorre por meio da apropriação de conceitos, promovida principalmente pela aprendizagem social, com destaque para aquela estruturada no ambiente escolar, ou seja, possuir toda a base biológica da espécie não é suficiente para desempenhar uma tarefa se o indivíduo não estiver inserido em contextos e práticas específicas que favoreçam essa aprendizagem.

Não podemos supor que a criança se desenvolverá apenas com o passar do tempo, pois ela não dispõe, sozinha, dos recursos necessários para trilhar o caminho do desenvolvimento que dependerá das experiências de aprendizagem às quais for exposta.

Nesse modelo, o indivíduo — no caso, a criança — é reconhecido como um ser pensante, capaz de relacionar suas ações à visão de mundo construída dentro de sua cultura.

A escola, nesse contexto, representa um espaço e um período em que esse processo acontece, sendo o ensino-aprendizagem fundamentado diretamente na interação entre os indivíduos. Para compreendermos o desenvolvimento infantil é essencial considerar as necessidades da criança e os estímulos que realmente a motivam a agir. Conclui-se, dessa forma, que não há brincadeira sem regras, ainda que estas não sejam pré-estabelecidas; o ato de brincar está sempre vinculado às normas sociais.

Seu progresso está diretamente relacionado às mudanças em suas motivações e incentivos. Por exemplo, aquilo que desperta o interesse de um bebê pode não ser mais atrativo para uma criança um pouco mais velha.

A criança encontra no brincar uma forma de suprir certas necessidades, porém essas demandas se transformam ao longo do seu desenvolvimento. Dessa maneira, à medida que suas necessidades evoluem, torna-se indispensável conhecê-las para entender a importância do brinquedo como uma atividade singular na infância (Vygotsky, 2013).

Segundo Oliveira (1995), o comportamento das crianças pequenas é amplamente influenciado pelas características das situações concretas em que estão inseridas. Uma criança muito nova deseja satisfazer suas vontades de maneira imediata, pois nunca se encontrou uma criança com menos de três anos que planejasse realizar algo específico em um futuro próximo, pois o intervalo entre seu desejo e sua realização é extremamente curto. No entanto, crianças um pouco mais velhas, na fase pré-escolar, já começam a desejar coisas que não podem ser atendidas instantaneamente. Desta forma, Vygotsky (2013) conclui que é dessa impossibilidade que nasce o brincar.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças (Ministério da Educação, 2007). O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática fundamental para o aprendizado e o crescimento infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de construir significados sobre si mesmas e sobre a realidade. Assim, a brincadeira se torna um meio privilegiado de aprendizagem, permitindo que a criança experimente, crie e interaja de maneira lúdica e prazerosa.

No entanto, o brinquedo surge quando a criança experimenta desejos que não podem ser realizados de imediato. Para lidar com essa frustração, ela se envolve em um universo fictício e imaginário onde suas vontades podem ser concretizadas no momento que desejar. Esse universo é o ato de brincar.

Nesse contexto, a imaginação entra em cena como um novo processo psicológico para a criança. Para Vygotsky (2013), a imaginação tem sua origem na ação. Assim, podemos reformular a ideia tradicional de que o brincar é a imaginação em movimento, pois, na realidade, toda brincadeira envolve uma situação imaginária

permeada por normas de comportamento. Segundo Vigotsky (2018), os processos de criação manifestam-se com toda sua força na mais tenra infância:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca, imagina-se mãe; a criança que na brincadeira, transforma-se em um bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplo da mais autêntica e mais verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. (Vigotsky, 2018, p. 18).

Podemos fazer alusão a canção "Aquarela", de Toquinho (1983), que traz uma narrativa poética que enfatiza a criatividade e a construção de mundos imaginários por meio das cores e dos desenhos. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de imaginação na teoria de Vygotsky, na qual segundo o autor, a imaginação não é apenas um produto espontâneo da mente, mas um processo cognitivo complexo que se desenvolve a partir das experiências vividas e da interação com o meio sociocultural (Vygotsky, 1984).

No trecho da música que diz "Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...", percebe-se a liberdade criativa da criança, que é incentivada a expressar seus pensamentos e emoções por meio da arte. Para Vygotsky, a arte e a imaginação são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois permitem que ela vá além da realidade concreta e explore novas possibilidades de significado. A partir das interações sociais e do repertório cultural adquirido, a imaginação se expande, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a canção exemplifica como a criatividade é estimulada no processo educativo e como a mediação social, defendida por Vygotsky, é essencial para que as crianças ampliem suas capacidades imaginativas. A música reforça a ideia de que a imaginação é uma ponte entre o real e o simbólico, permitindo que o indivíduo desenvolva novas formas de pensar e de interpretar o mundo ao seu redor.

O Ministério da Educação (2007) destaca a importância da imaginação no desenvolvimento infantil, afastando-se da visão tradicional que considera a brincadeira apenas como um meio de assimilação de papéis sociais e culturais, na qual:

Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja

função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (Ministério da Educação, 2007, p. 35)

Conforme Vygotsky (2001, p. 70), “Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao contexto educacional e lhes é atribuído um papel pedagógico, adquirem um caráter dinâmico e tornam-se agentes ativos desse processo [...]”. Dessa perspectiva, o diálogo com os princípios vygotskianos é essencial para compreender que seu pensamento abrange diversas ações que influenciam significativamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹, características exclusivas dos seres humanos em processo de socialização.

Além disso, a educação, quando baseada em fundamentos teóricos consistentes, torna-se um espaço privilegiado para que o indivíduo tenha acesso a ferramentas sociais que favorecem seu desenvolvimento integral.

O brinquedo desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois, conforme Vygotsky (1991, p. 117) ele cria “[...] uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Como consequência, ou em estreita relação com os processos mentais adquiridos e aprimorados por meio do brincar, a percepção que a criança tem do mundo ao seu redor se expande e se fortalece. No início do desenvolvimento infantil, essa percepção, segundo Vygotsky (2001, p. 27), “[...] está diretamente vinculada à motricidade, que representa apenas um dos aspectos do processo sensório-motor global e que, somente com o tempo, começa a se tornar mais independente, libertando-se gradativamente dessa conexão inicial com a motricidade”.

¹ Funções psicológicas superiores são os processos tipicamente humanos que se desenvolvem a partir das funções psicológicas elementares, por meio da interação com a cultura e os instrumentos físicos e simbólicos.

Em outras palavras, à medida que o indivíduo exercita suas funções cognitivas, como memória, linguagem, afetividade e imaginação, sua percepção do mundo se transforma, permitindo-lhe uma crescente autonomia em relação a suas ações e ao ambiente ao seu redor.

Para Vygotsky, o brincar é uma atividade mediadora do desenvolvimento, pois possibilita que a criança experimente situações que ainda não domina completamente na realidade, mas que consegue simular por meio da imaginação e da interação social. Ele afirma que, na brincadeira, a criança se comporta além do seu nível atual de desenvolvimento, antecipando suas futuras habilidades cognitivas (Vygotsky, 1984).

Postas as ideias do referido autor é possível entender que o brincar desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, funcionando como um catalisador para a aprendizagem e a construção das funções psicológicas superiores, onde o brincar não apenas estimula a imaginação, mas também possibilita que a criança interaja com normas sociais, desenvolva habilidades cognitivas e expanda sua percepção do mundo.

Um dos conceitos mais importantes da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente (Vygotsky, 1978). No contexto do brincar, essa interação ocorre frequentemente quando uma criança aprende novas habilidades ao brincar com colegas ou sob a orientação de um adulto.

Brincadeiras estruturadas, como jogos de regras e dramatizações, oferecem oportunidades para que as crianças sejam desafiadas a desenvolver novas competências, pois promovem a cooperação, o aprendizado mútuo e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o brincar é um meio pelo qual a criança pode avançar em seu desenvolvimento, superando seus limites atuais por meio da mediação social.

A perspectiva vygotskiana nos permite enxergar o quanto o brincar dentro da primeira infância importante pois tem um papel central na educação infantil, onde favorece a aprendizagem ativa e significativa. O professor deve atuar como mediador, criando um ambiente rico em estímulos e interações que possibilitem às crianças expandirem suas capacidades cognitivas e sociais. Segundo Vygotsky (1933), a escola deve proporcionar oportunidades para que o jogo e a imaginação sejam explorados como ferramentas fundamentais para o aprendizado.

De acordo com essa ótica, a prática pedagógica deve incluir atividades lúdicas que estimulem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da interação social.

É preciso ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem, quando fundamentado em bases sólidas, proporciona um ambiente propício para que a criança acesse ferramentas essenciais para seu crescimento intelectual e social. Assim, compreender a importância do brincar na infância é reconhecer sua influência na formação integral do indivíduo, preparando-o para interações mais complexas ao longo da vida.

2.4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE VYGOTSKY E PIAGET

Estudos sobre as obras de *Piaget* e *Vygotsky* ressaltam certas particularidades do pensamento desses teóricos, especialmente a ênfase individualista atribuída a *Piaget* e a abordagem social destacada em *Vygotsky*. Essa diferenciação, inicialmente apontada nas afirmações de *Vygotsky* (1991) sobre a direção do desenvolvimento psicológico, tem sido amplamente utilizada como critério comparativo e amplamente aceita nos campos acadêmico e educacional.

De fato, os estudos comparativos sobre a obra desses autores ainda são influenciados pelo referencial comum que enfatiza as diferenças previamente destacadas. Assim, na literatura existente, essa perspectiva continua sendo predominante. Diante desse cenário, é fundamental questionarmos se, no debate passado e presente, *Piaget* concordaria com essa interpretação amplamente difundida e se essa abordagem faz jus à complexidade de sua teoria.

Argumentamos que a resposta de *Piaget* (1964) às críticas de *Vygotsky* (1991) pode abrir caminho para novas interpretações que vão além da visão tradicional sobre o pensamento de ambos. Entendemos que para o avanço do conhecimento científico, bem como para a construção da própria identidade teórica, psicológica e cultural, o que importa é determinar os processos e condições que produzem as diferenças e não as diferenças em si mesmas.

De acordo com *Vygotsky*, embora a teoria de *Piaget* busque se distanciar das abordagens dicotômicas, ela ainda mantém uma separação entre necessidade e prazer na adaptação à realidade, o que revela um impasse teórico essencial dentro

da psicologia. Diante das críticas de *Vygotsky* em relação ao conceito de adaptação, *Piaget* concorda em parte, mas esclarece que, em suas obras posteriores, essa noção foi completamente reformulada.

Em especial, nos trabalhos da década de 1930, como o nascimento da inteligência na criança *Piaget* (1987) busca demonstrar a origem do pensamento no contexto da adaptação, integrando necessidade e ajustamento à realidade como aspectos inseparáveis. Nesse novo entendimento, a adaptação está associada à ação e é concebida como um estado de equilíbrio – estável ou instável – ou como um processo contínuo de equilíbrio entre assimilação e acomodação dos esquemas de ação, sejam eles sensório-motores ou conceituais. É nesse processo adaptativo que o fenômeno do egocentrismo assume um papel relevante.

No que diz respeito à universalidade das hipóteses de *Piaget* sobre o egocentrismo cognitivo e linguístico, *Vygotsky* (1991, p. 21) argumenta que: “As uniformidades de desenvolvimento estabelecidas por *Piaget* aplicam-se ao meio dado, nas condições em que *Piaget* realizou seu estudo. Não são leis da natureza, mas sim leis históricas e socialmente determinadas”.

Vygotsky (1991) ainda examina diversas teorias sobre a relação entre conceitos espontâneos e não espontâneos, com destaque para os conceitos científicos, e, a partir dessa análise, desenvolve sua própria concepção teórica.

Ele observa que, ao investigar a formação de conceitos na infância, a maioria dos pesquisadores se baseia nos conceitos cotidianos adquiridos pela criança sem a mediação do aprendizado sistemático. Isso ocorre porque presumem que as leis derivadas dessas observações também sejam aplicáveis aos conceitos científicos. No entanto, *Vygotsky* ressalta que apenas alguns dos mais perspicazes estudiosos do pensamento infantil, como *Piaget*, questionam a validade dessa generalização.

Outro equívoco apontado por *Vygotsky* na teoria de *Piaget* é a contradição entre o princípio da socialização progressiva, considerado essencial para a evolução do pensamento, e a reduzida ênfase dada à aprendizagem escolar. Segundo *Vygotsky*, “Essa incoerência é o ponto fraco da teoria de *Piaget*, tanto em termos teóricos quanto práticos [...]” (*Vygotsky*, 1991, p. 73). Esse ponto de divergência se evidencia no conceito de socialização formulado por *Piaget*, o qual *Vygotsky* interpreta como uma eliminação mecânica das particularidades do pensamento infantil.

Piaget se manifesta de forma enfática sobre a falta de compreensão de sua obra. Para ele, esse equívoco é significativo, pois sua teoria acaba sendo interpretada

de maneira oposta ao que realmente propõe: “Na realidade, ainda hoje me atribuem a interpretação do desenvolvimento espontâneo como tendendo por si mesmo para as estruturas lógico-matemáticas do adulto; como um ideal predeterminado!” (Piaget, 1964, p. 177).

Segundo *Piaget*, há, na verdade, questões mais profundas que podem tanto aproximar quanto distinguir suas ideias das de *Vygotsky*, especialmente no que diz respeito à interpretação dos conceitos espontâneos e não espontâneos.

Para esta pesquisa, há uma convergência entre os autores analisados no que se refere à inter-relação entre os conceitos científicos e espontâneos, bem como à conexão entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo infantil. No entanto, *Vygotsky* (1996) interpreta a abordagem de *Piaget* sobre esse tema como antiquada e tradicional.

Piaget (1991) contesta essa forma de caracterizar sua concepção, argumentando que ela reproduz críticas baseadas no senso comum a suas pesquisas psicológicas. Sempre preocupado em superar teorias educacionais que propõem relações unilaterais e dicotômicas, ele questiona a confiança excessiva na instrução adulta.

Segundo *Piaget* (1964), o conhecimento transmitido pela instrução pode ser bem assimilado pela criança quando representa uma extensão de suas construções espontâneas, acelerando seu desenvolvimento. No entanto, quando os conteúdos são introduzidos precocemente, tardiamente ou de maneira inadequada, dificultando a assimilação por não estarem alinhados às construções espontâneas da criança, o desenvolvimento pode ser prejudicado ou desviado de forma pouco produtiva, como frequentemente ocorre no ensino das ciências exatas.

Vygotsky (1991) afirma que o ponto crucial dessa questão é que os conceitos científicos e espontâneos começam em momentos distintos, mas eventualmente se encontram. *Piaget*, por sua vez, concordaria com essa ideia, desde que esse encontro garantisse uma contribuição mútua e irreduzível entre a psicogênese² e a sociogênese³, e não a simples determinação da psicogênese pelo ambiente histórico-cultural.

² Área de estudo que se dedica ao estudo do desenvolvimento das funções da mente, sempre que existam elementos que permitem suspeitar que esta evolução servirá para explicar ou oferecer informação complementar relativamente aos mecanismos dessas atuações no seu estado acabado.

³ Área de estudo sobre as interações sociais como sendo as raízes das funções mentais superiores, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo.

Piaget (1991) esclarece que não acrescenta nada além do que já foi expresso por *Vygotsky* (2001), pois ele também reconhece, sem hesitação, a espontaneidade no desenvolvimento. Portanto, é necessário determinar o que se entende por espontaneidade no contexto da criança e do sujeito do conhecimento, com base na análise dos mecanismos que possibilitam a construção do pensamento e do conhecimento infantil.

Em síntese, as divergências e convergências entre *Piaget* e *Vygotsky* oferecem uma rica base para reflexões sobre o desenvolvimento infantil e a educação. Enquanto *Piaget* foca no desenvolvimento individual e nas etapas cognitivas universais, *Vygotsky* destaca o papel da interação social e do contexto cultural na formação do pensamento. Ambos reconhecem a importância da aprendizagem e do ambiente, mas com ênfases distintas sobre o papel da espontaneidade e da instrução formal.

As críticas de *Vygotsky* (1991) à teoria de *Piaget* não diminuem a relevância de suas contribuições, mas abrem portas para uma compreensão mais integrada, que leve em consideração tanto os processos internos de desenvolvimento quanto as influências sociais e culturais.

A convergência entre os dois teóricos, ao reconhecerem a interação entre diferentes fatores no desenvolvimento humano, continua a enriquecer os debates acadêmicos, oferecendo uma visão mais ampla e complexa sobre como as crianças constroem seu conhecimento.

Para *Vygotsky* (1996), a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança ir além da percepção imediata e agir com base no significado da situação. Brincar, jogar e interagir com brinquedos estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social, combatendo a adultização precoce.

Ao criar mundos imaginários, a criança experimenta papéis e situações, desenvolvendo a imaginação, a compreensão do mundo e a linguagem. A brincadeira em grupo promove a cooperação e a resolução de conflitos, habilidades sociais importantes.

Brincar é uma forma de expressão e de vivenciar a infância plenamente, e sua falta pode prejudicar a criatividade, a imaginação e as habilidades sociais. A adultização precoce, por pressão dos pais, exposição a conteúdos inadequados ou falta de tempo para brincar, priva a criança dessa experiência vital. Pais e educadores devem incentivar a brincadeira livre e participar dela, estimulando a imaginação e

aprendendo sobre o mundo interior da criança. A brincadeira é crucial para o desenvolvimento saudável da criança e para a proteção da infância.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 9º é assegurado que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira”, ou seja, destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

O documento também assegura, no Artigo 9º, inciso I, que as experiências obtidas pela criança da Educação Infantil “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (Brasil, 2009, p. 4).

Esse direito, presente na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), garante à criança a oportunidade de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Art. 16º, Inciso IV). *Piaget* e *Vygotsky* também reconheceram a importância do brincar no desenvolvimento infantil. *Vygotsky* destaca o papel do brinquedo na estruturação do funcionamento psíquico da criança (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008), enquanto *Piaget* considera o jogo como fundamental para a construção do conhecimento, especialmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório (Mattos; Faria, 2011).

Para *Piaget* (1964), o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, um processo que se inicia nos primeiros meses de vida e se estende até a adolescência. Por meio do brincar, a criança assimila o mundo ao seu redor, ou seja, incorpora novas informações e experiências às estruturas mentais que já possui.

O jogo, para *Piaget* (1964), é uma forma de a criança exercitar e consolidar seus conhecimentos, explorando o mundo de maneira lúdica e criativa. Ele acreditava que o brincar se desenvolve em estágios, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da criança, desde os jogos sensório-motores até os jogos de regras.

Vygotsky (1991), por sua vez, enfatizava a importância do brincar no desenvolvimento social e cultural da criança. Para ele, o brincar é uma atividade mediada por símbolos e signos, que permite à criança internalizar e reproduzir aspectos da cultura em que está inserida. O brinquedo, nesse sentido, é um

instrumento cultural que possibilita a interação da criança com o mundo e com os outros.

Vygotsky (1991) destacava a importância da brincadeira de faz de conta, na qual a criança assume papéis e cria situações imaginárias, como uma forma de desenvolver a linguagem, o pensamento e a capacidade de solucionar problemas. Ele também ressaltava a importância da interação com outras crianças e com adultos no processo de brincar, pois essa interação proporciona a troca de experiências e a aprendizagem de novas habilidades.

As teorias de Piaget e Vygotsky são amplamente estudadas na psicologia do desenvolvimento e na educação, pois oferecem perspectivas complementares sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem. Enquanto Piaget enfatiza a construção individual do conhecimento por meio da interação com o ambiente, Vygotsky destaca o papel da cultura e das interações sociais como mediadores fundamentais da aprendizagem:

Quadro 01 – Comparativo dos mediadores da aprendizagem (Fonte: Autoria Própria)

Aspecto	Piaget	Vygotsky
Origem do conhecimento	Desenvolvimento ocorre a partir da interação entre sujeito e objeto (meio físico).	Desenvolvimento ocorre por meio da interação social e cultural.
Papel do Social	O social tem influência, mas a construção do conhecimento é individual e baseada na maturação cognitiva.	O social é central no desenvolvimento, pois a aprendizagem acontece através da mediação de outros indivíduos mais experientes.
Aprendizagem x Desenvolvimento	O desenvolvimento precede a aprendizagem; a criança precisa estar cognitivamente pronta para aprender algo novo.	A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo possível ensinar algo antes da criança estar plenamente pronta.
Papel da Linguagem	A linguagem é consequência do desenvolvimento cognitivo.	A linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento.

3. RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O PROCESSO O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança são processos interligados que envolvem múltiplos fatores biológicos, sociais e culturais. Diversos teóricos da psicologia e da educação, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, contribuíram para o entendimento desses processos, destacando a importância das interações sociais e do ambiente no aprendizado infantil.

Diversos estudos, como os de *Piaget* e de *Vygotsky* têm contribuído para a compreensão das interações entre as capacidades cognitivas das crianças e os fatores ambientais que influenciam seu aprendizado. Esses teóricos, cada um à sua maneira, destacam a importância de compreender as fases do desenvolvimento infantil e o papel da educação nesse processo.

Para Piaget (1978), como vimos anteriormente o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, sendo que a aprendizagem depende do nível de maturação da criança. Ele defende que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação ativa com o meio, por meio dos processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, a criança reorganiza suas estruturas cognitivas à medida que enfrenta novos desafios.

Na prática pedagógica, essa abordagem sugere que a aprendizagem deve ser adaptada ao estágio de desenvolvimento do aluno, priorizando atividades que promovam a exploração, a experimentação e a resolução de problemas. Isso reforça a importância de um ensino centrado na criança, respeitando seu ritmo e suas descobertas individuais (Piaget, 1978).

Com Vygotsky (1978) temos a argumentação que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às interações sociais. No qual entramos novamente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual destaca que a criança pode alcançar níveis mais avançados de aprendizado com o auxílio de um mediador, como um professor ou um colega mais experiente. Na prática educacional, essa teoria sugere que o ensino deve oferecer suporte adequado às necessidades da criança, promovendo atividades colaborativas e o uso de ferramentas culturais, como a linguagem e os símbolos. Estratégias como o ensino cooperativo, o aprendizado baseado em projetos e a mediação pedagógica são fundamentais para potencializar o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1978).

As relações entre teoria e prática, nesse contexto, tornam-se essenciais, pois as abordagens teóricas oferecem uma base para a aplicação de métodos pedagógicos que busquem otimizar o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades e capacidades das crianças.

Ao longo do tempo, as teorias sobre o desenvolvimento infantil foram sendo traduzidas em práticas educacionais com o objetivo de promover uma aprendizagem eficaz. No entanto, as práticas pedagógicas nem sempre refletem plenamente as ideias teóricas, gerando um campo fértil de debate sobre a melhor forma de integrar a teoria psicológica com as estratégias educativas.

Por um lado, teorias como a de *Piaget*, que enfatiza o desenvolvimento cognitivo individual, e a de *Vygotsky*, que destaca a influência do contexto social e cultural, oferecem diferentes visões sobre o papel do educador e o processo de aprendizagem.

Dessa forma, enquanto Piaget concebe o aprendizado como um processo individual de descobertas e reorganizações cognitivas, Vygotsky entende que ele depende das interações sociais e da mediação do outro. Na prática pedagógica, essas abordagens não são excludentes, mas complementares. A aplicação de estratégias que considerem tanto a necessidade de exploração ativa do aluno quanto a importância da mediação social contribui para um ensino mais significativo e eficaz. O educador, nesse contexto, deve ser capaz de equilibrar a criação de desafios cognitivos e a oferta de suporte adequado, favorecendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

Como por exemplo, o ensino por descoberta no qual Piaget (1973) enfatiza a importância da aprendizagem ativa, onde o aluno experimenta, observa e manipula os objetos de estudo para construir seu conhecimento. O ensino por descoberta estimula a curiosidade e a resolução de problemas, permitindo que o aluno desenvolva autonomia. O papel do professor é o de facilitador, ajudando os alunos a organizarem suas descobertas e refletirem sobre elas.

Outro exemplo que pode ser usado é baseado nos estudos de Vygotsky, onde a interação entre os pares é uma ferramenta essencial no aprendizado, pois permite que os alunos compartilhem conhecimentos e desafiem suas próprias concepções. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no nível social antes de ser internalizado pelo indivíduo. Trabalhos em grupo, discussões e atividades

cooperativas permitem que os alunos aprendam uns com os outros, promovendo um ambiente dinâmico e interativo.

A interrelação entre esses aspectos teóricos e práticos é fundamental para a construção de um ambiente educacional que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças.

3.1 DESAFIOS DAS RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A aplicação das teorias do desenvolvimento na prática pedagógica enfrenta diversos desafios no contexto escolar. Um dos principais desafios é a formação docente, pois muitos professores não têm acesso a uma formação contínua que os prepare para utilizar essas teorias de maneira eficaz em sala de aula (Tardif, 2014).

Outro obstáculo é a estrutura do sistema educacional, que muitas vezes adota um modelo tradicional de ensino, focado na transmissão de conteúdos, sem considerar as necessidades individuais dos alunos e sua interação com o ambiente. Segundo Libâneo (2012), a escola deve superar essa visão tradicional e adotar metodologias que favoreçam a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

Além disso, a realidade socioeconômica de muitos alunos pode dificultar a aplicação dos princípios teóricos no cotidiano escolar. A falta de recursos materiais e infraestrutura adequada limita as possibilidades de experiências enriquecedoras para as crianças.

Podemos trazer como exemplo o documento do Ministério da Educação, que busca a proposta do Ensino Fundamental de nove anos onde diz que os profissionais que trabalham no âmbito da educação enfrentam diversos desafios, como:

Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. (Ministério da Educação, 2007, p. 14)

Pesquisadoras como Patto (1975; 2000) e Kramer (1982; 1989) constataram, em seus estudos, que a forma como as dificuldades de aprendizagem e ensino são

compreendidas e avaliadas leva à criação de estigmas relacionados ao fracasso dos alunos.

Suas pesquisas indicam que, na visão da Escola, os problemas de aprendizagem e ensino são vistos como algo intrínseco ao aluno, sendo atribuídos a questões psicobiológicas. Dessa forma, a culpa é sempre atribuída ao estudante, enquanto os aspectos políticos e sociais são negligenciados. Essa visão reflete uma abordagem biologicista, que vê o aparato biológico humano como a única explicação para as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Essa abordagem visa ser superada a partir de uma visão sociointeracionista da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, na escola, as crianças têm acesso a diversas significações, mas, se não forem oferecidas condições para que elas assimilem essas significações de forma objetiva e subjetiva, a escola não promoverá mudanças qualitativas nas crianças.

A assimilação dessas significações deve ser motivada por questões internas às próprias crianças. Elas precisam ser incentivadas a perceber que internalizar essas significações as tornará mais humanas.

Quando essa internalização ocorre tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo, o indivíduo se torna mais humano. Criar motivos nas crianças significa problematizar os conteúdos para elas, questionar sobre os problemas ou, até certo ponto, provocar situações-problema, nas quais as crianças se sintam motivadas a buscar soluções.

Nas escolas, as mediações devem criar essas situações-problema. Os professores não devem ser apenas facilitadores do conteúdo de conhecimento, mas estimular os alunos a buscar ativamente o aprendido.

A criança deve se apropriar do sentido das significações criadas pela humanidade para poder viver em sociedade. A falta dessa assimilação dos significados resultaria no fracasso da criança no contexto social e cultural.

Por exemplo, se uma criança não internaliza o significado das regras sociais ou dos comportamentos esperados, será difícil para ela ser aceita no meio coletivo. Assim, o ser humano precisa assimilar ou se apropriar dos significados dos conteúdos produzidos ao longo da história da humanidade, para poder viver como ser humano e criar necessidades para as crianças do futuro.

A existência individual por si só não oferece ao ser humano a capacidade de se humanizar. O processo de humanização envolve, necessariamente, a apropriação de

tudo o que foi produzido pela humanidade, ou seja, os produtos que fazem parte da cultura humana.

A escola, nesse sentido, é um espaço único onde a criança tem o privilégio de entrar em contato com essa cultura milenar, que reflete a experiência acumulada ao longo da formação do ser humano. A escola deve proporcionar elementos instigantes que despertem a curiosidade das crianças, incentivando-as a se apropriar do conhecimento cultural. (Oliveira, 1995)

A socialização humana é fruto da apropriação da cultura, a qual, como invenção humana por meio do trabalho, proporciona as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do psiquismo humano. Neste sentido, a cultura, ao ser transmitida, socializa o indivíduo, ajudando-o a formar sua identidade e a compreender seu papel dentro da sociedade. Nesse contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky (1993), propõe uma nova abordagem para o ensino e a aprendizagem, considerando tanto o que a criança já sabe (produto de sua aprendizagem), quanto o que ela ainda está em processo de apropriação.

A ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento que ela pode alcançar com a mediação de um adulto ou de ferramentas, como signos e atividades que facilitam o aprendizado. Esse conceito é fundamental para entender que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas um fenômeno social mediado por interações que permitem a criança avançar além de seu nível de compreensão atual.



Esquema sintetizado por Erbio Silva - Didática I. O processo de Ensino-aprendizagem e suas múltiplas determinações. Fonte: Erbio Silva (2023).

Para *Vygotsky* (1991), a função da escola e do professor no desenvolvimento do psiquismo da criança é ser mediadores no processo de apropriação e objetivação do conhecimento, facilitando o caminho da criança em direção à sua humanização.

A escola e o professor exercem um papel indispensável no desenvolvimento do psiquismo infantil, pois são responsáveis por criar condições para que a criança se aproprie do conhecimento e, conseqüentemente, se humanize. A aprendizagem, segundo *Vygotsky*, é um processo social e culturalmente mediado, no qual a interação entre sujeitos é essencial para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas e psicológicas da criança (*Vygotsky*, 1991).

O papel do educador é, portanto, ajudar a criança a internalizar o conhecimento de maneira que, no futuro, ela seja capaz de realizar atividades de forma independente, pois, no presente, ela se apropria do conhecimento científico por meio da mediação do professor.

Atualmente, a criança só consegue realizar tarefas com a mediação de um adulto, pois ainda não desenvolveu completamente certos princípios necessários para executar essas tarefas. No entanto, isso não significa que ela não será capaz de realizá-las futuramente, pois essas funções estão em processo de maturação, ainda em um estágio embrionário.

O nível de desenvolvimento atual da criança pode ser visto como um conteúdo retrospectivo, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa um processo de desenvolvimento mental que se projeta para o futuro.

Na prática escolar contemporânea, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de *Vygotsky* continua sendo essencial para entender a forma como os professores atuam no processo de ensino-aprendizagem.

A mediação do educador é um elemento central para o desenvolvimento da criança, já que o professor, ao compreender o nível atual de conhecimento do aluno, pode fornecer desafios que estejam no limite de sua capacidade, mas que sejam acessíveis com o apoio necessário.

A mediação, nesse sentido, vai além do simples fornecimento de conteúdo, pois envolve a criação de situações que motivem a criança a avançar em seu processo de aprendizagem, conectando suas experiências prévias com novos conhecimentos. Assim, a prática escolar contemporânea, ao adotar uma abordagem centrada no aluno, considera as diferenças individuais e utiliza recursos pedagógicos e estratégias variadas para promover um ambiente de aprendizagem que favoreça a apropriação

ativa do conhecimento. Contudo, muitas escolas ainda enfrentam desafios em integrar completamente a teoria de *Vygotsky* nas práticas cotidianas.

O ensino frequentemente continua a ser centrado no conteúdo e nos métodos tradicionais, sem a devida ênfase na mediação e no papel ativo da criança na construção do conhecimento. Embora haja um movimento crescente para práticas pedagógicas mais interativas, como o uso de tecnologias digitais e abordagens colaborativas, a implementação efetiva da ZDP exige um esforço contínuo dos educadores em compreender as necessidades de cada aluno e em oferecer desafios adequados ao seu desenvolvimento.

A prática escolar contemporânea, portanto, deve se esforçar para incorporar a ideia de que o aprendizado é um processo social, mediado por interações significativas que vão além do simples repasse de informações, buscando de fato envolver os alunos em sua própria trajetória de aprendizado.

No sistema escolar atual, ainda nos deparamos com a realidade que *Vygotsky* (1993) descreveu sobre os pedagogos de sua época. Continuamos a avaliar o desenvolvimento mental da criança com base em seu passado e nas suas limitações, em vez de considerar as funções que ela realiza com a mediação do adulto e que, no futuro, será capaz de executar de forma independente, por meio da sua própria força e capacidade.

Para promover um verdadeiro desenvolvimento psíquico, é necessário que a atividade escolar não se baseie exclusivamente no desenvolvimento biológico da criança.

O processo de humanização não é determinado pelo aspecto biológico, e não é preciso esperar o amadurecimento biológico para realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento psíquico.

Por exemplo, se uma criança já se apropriou da habilidade de fazer um desenho com rabiscos, não é necessário continuar a trabalhar esse aspecto. O rabisco já foi internalizado pela criança e, em vez de insistir nesse processo, o que deve ser feito é estimular um salto qualitativo.

O rabisco pode servir como ponto de partida para novas formas de expressão e de desenvolvimento, como a criação de desenhos mais elaborados ou outras formas de representação.

Na educação infantil, muitas vezes há a tendência de cristalizar o que a criança já sabe fazer, mas o momento de desenvolvimento é caracterizado pela capacidade

de instaurar uma diferença qualitativa entre o que a criança fazia antes e o que ela é capaz de fazer depois. Esse avanço é um sinal claro do desenvolvimento do psiquismo da criança.

Oliveira (1995), ao interpretar *Vygotsky*, enfatiza que o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que nos distinguem como humanos. Essas funções são moldadas pela cultura e se desenvolvem na interação do indivíduo com o ambiente sociocultural. Embora a maturação biológica guie o desenvolvimento natural, é o aprendizado, propiciado pelo contato com a cultura, que impulsiona os processos psicológicos internos.

O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado a essa relação com o ambiente, e a ausência de situações ricas em aprendizado pode comprometer o desenvolvimento pleno. Nesse contexto, o brincar emerge como uma atividade essencial para o aprendizado infantil.

As brincadeiras proporcionam situações imaginárias que estimulam o desenvolvimento cognitivo e facilitam a interação social, enriquecendo o conhecimento da criança. Dessa forma, o brincar deve ser integrado ao ambiente pedagógico, como ressaltam Ferreira, Misse e Bonadio (2004). Portanto, o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar, enriquecendo a sala de aula e promovendo o desenvolvimento motor, intelectual e criativo das crianças.

3.2. LIMITES E POSSIBILIDADES DAS CONCEPÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY PARA APRENDIZAGEM

A descoberta da infância como um período crucial do desenvolvimento humano impulsionou a disseminação de conhecimentos científicos e o surgimento de teorias em diversas áreas. Essa nova compreensão despertou a preocupação com o desenvolvimento infantil e a importância de suprir suas necessidades básicas.

As teorias da psicologia do desenvolvimento, em particular, tiveram grande influência nesse processo, estabelecendo estágios universais do desenvolvimento infantil e moldando a forma como entendemos essa fase da vida.

Os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil têm sido fundamentais para as práticas pedagógicas e para a institucionalização da educação, onde as crianças aprendem normas, condutas e habilidades essenciais para a vida em sociedade. No entanto, as transformações da sociedade contemporânea impactam diretamente o

ensino, exigindo que o educador valorize a invenção, a curiosidade, a descoberta, as trocas de experiências e afetividade, e o pensamento crítico e reflexivo da criança. Nesse sentido, tanto *Piaget* quanto *Vygotsky* compartilham a visão da criança como um ser ativo, que constantemente cria hipóteses sobre o ambiente e os objetos ao seu redor, embora existam diferenças e similaridades em suas concepções sobre o processo de desenvolvimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI - Resolução Nº 05/2010) a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

Portanto, as crianças se moldam perante as suas interações com o meio que vivem, frequentemente espelham suas brincadeiras em adultos com quem convivem, reproduzindo falas e gestos de educadores em suas brincadeiras de escolinha, por exemplo. Essa observação demonstra a capacidade de memorização e a atenção que as crianças dedicam ao seu entorno, mesmo que não demonstrem isso abertamente.

Além disso, como apontam Silva e Angelim (2017, p. 905) "[...] quando se trata de crianças, elas não conseguem ficar concentradas por muito tempo se não estiverem atraídas por algo que está sendo repassado durante as aulas". Metodologias lúdicas, portanto, são essenciais para atrair a atenção da criança e, simultaneamente, promover seu desenvolvimento em todos os aspectos, unindo aprendizado e diversão.

Mesmo que o educador utilize abordagens lúdicas, o envolvimento da criança com a brincadeira depende da sensação de segurança. O desenvolvimento de afeto na relação professor-aluno é crucial para facilitar o aprendizado.

Libâneo (2013, p. 249) destaca que "As relações entre professor e alunos, a forma de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente".

Em um ambiente acolhedor e afetivo, o professor pode desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem com brincadeiras criativas, que motivem o

interesse da criança em interagir com a atividade, encorajando-a a ter curiosidade e vontade de aprender.

O professor, portanto, tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, seja ele social, cognitivo ou de sua aprendizagem, não apenas transmitindo conhecimento, mas também criando um ambiente seguro e acolhedor onde a criança se sinta à vontade para explorar, brincar e aprender.

Consoante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma que cabe ao educador "[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2017, p. 39). Ou seja, o educador precisa construir a sua didática levando em consideração as necessidades do seu aluno, buscando sempre trabalhar com temas que fazem parte de sua realidade, a fim de que as experiências realizadas em sala de aula façam sentido para a criança.

Ao estabelecer laços de afeto com os alunos, o professor facilita o processo de aprendizagem, incentivando a curiosidade e a vontade de aprender. As brincadeiras criativas, nesse contexto, são ferramentas poderosas para o desenvolvimento integral da criança, unindo o prazer de brincar ao aprendizado. Segundo a Base Comum Curricular (2017):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p.37)

A prática pedagógica mediada pelo brincar possibilita que o docente planeje situações e brincadeiras com objetivos intencionais, que favoreçam o desenvolvimento integral e a valorização das "[...] experiências concretas da vida cotidiana da criança, entrelaçando-se com os conhecimentos, que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 38).

O brincar faz parte do eixo estruturante da cultura das crianças e expressa a cultura da sociedade onde estão inseridas de forma diferente do adulto e muda a cada estágio de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Art. 29, estabelece que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Nesse contexto, o lúdico assume papel fundamental, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, coordenação motora, concentração, disciplina e estimulando a aprendizagem em geral.

Silva e Angelim (2017, p. 898) destacam que "O lúdico beneficiará de maneira positiva para o desenvolvimento intelectual e potencial de cada criança, onde compete ao professor intervir de forma adequada sem interferir na criatividade dela". Conduzir a criança à busca do conhecimento, combinando esforço e brincadeira, pode transformar o aprendizado em uma experiência bem-sucedida e prazerosa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estruturou campos de experiência na Educação Infantil, como "O eu, o outros e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil, 2018, p. 36), considerando a necessidade de acolher as experiências de vida das crianças e interrelacioná-las aos conhecimentos cultural e social que adquirem na convivência escolar.

Nesse contexto, o lúdico e a brincadeira possibilitam à criança alcançar essas experiências e ter um aprendizado divertido e significativo. Afinal, "Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam" (Brasil, 1998, p. 28).

A percepção sobre o brincar é influenciada pela cultura e se desenvolve na relação histórica do indivíduo com seu grupo social, sendo modificada a partir de suas interações e trocas de informações com outros sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (2017) assegura como direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38)

Ao brincar, a criança é estimulada a desenvolver a curiosidade sobre a realidade, o que possibilita a formação do senso investigativo, a criação de hipóteses e a construção do conhecimento a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive.

O brincar na educação infantil é essencial para a exteriorização e inserção da criança na vida sociocultural. A importância do brincar nessa fase do desenvolvimento humano é inegável, e os educadores devem assumir o compromisso de uma prática docente pautada no lúdico.

Friedmann (2012, p. 47) destaca que "Os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas". O brincar, portanto, vai além da simples atividade recreativa.

Para que o professor possa intervir e planejar situações que expandam o conhecimento do mundo das crianças, e desenvolver brincadeiras que atendam às suas necessidades de aprendizagem, é fundamental que ele conheça esse público, suas crenças, hipóteses e descobertas. Afinal, "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 40).

Nesse sentido, o docente precisa estabelecer uma relação de diálogo com as crianças e se permitir vivenciar, na sala de aula, experiências pedagógicas e lúdicas, sentindo, pensando e agindo como esses sujeitos. Ao se colocar no lugar da criança, o professor pode compreender melhor suas necessidades, seus interesses e suas formas de aprender, criando um ambiente de aprendizado mais eficaz e significativo.

Em suma, o brincar, elemento central na cultura infantil, transcende a mera diversão, constituindo-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, os pequenos exploram o mundo, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e expressam sua cultura.

O educador, por sua vez, assume o papel de mediador nesse processo, planejando e oferecendo um ambiente rico em estímulos e oportunidades para que a criança possa brincar livremente e aprender de forma lúdica e significativa. Portanto, a articulação entre o brincar, o afeto e a intencionalidade pedagógica configuram-se,

assim, como a chave para um aprendizado que respeite a individualidade de cada criança e a prepare para os desafios da vida em sociedade.

As concepções de Piaget e Vygotsky, embora diferentes, podem ser complementares na prática pedagógica. Enquanto Piaget destaca a importância do desenvolvimento biológico e da experimentação ativa, Vygotsky enfatiza o papel da cultura e da interação social no aprendizado. Dessa forma, um ensino que considere ambas as abordagens podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa, respeitando tanto os processos internos de construção do conhecimento quanto a importância da mediação social.

Diante disso, a educação atual pode se beneficiar da combinação dessas perspectivas, promovendo um ensino que equilibre a autonomia do aluno na construção do conhecimento com o suporte necessário por meio da interação com o outro. Ao integrar as contribuições de Piaget e Vygotsky, é possível criar práticas pedagógicas mais eficazes, que respeitem as características individuais dos aprendizes sem desconsiderar o impacto do meio social no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma atividade inerente a essa fase da vida que merece atenção e estímulo. As contribuições de *Vygotsky* e *Piaget* para a compreensão do desenvolvimento infantil e do papel do brincar são notáveis, enfatizando que o brincar satisfaz necessidades específicas de cada fase da criança, que se transformam com o amadurecimento.

É por meio do brincar que a criança liberta seu pensamento, desprendendo-se do mundo material e concreto para imaginar situações e atribuir novos significados aos objetos. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode se tornar um boneco, demonstrando a capacidade de ir além do significado concreto.

A relação entre desenvolvimento, brincar e mediação é crucial para a construção de novos conhecimentos. A vinculação entre atividades lúdicas e funções psíquicas superiores evidencia a relevância sociocognitiva do brincar na educação infantil. As atividades lúdicas facilitam a interação entre crianças e adultos, promovendo novas formas de desenvolvimento e reconstrução do conhecimento.

Piaget (1971) compreende o brincar como uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente no estágio pré-operatório, em que a criança utiliza o jogo simbólico para assimilar a realidade e construir conhecimento. No entanto, seu foco principal está no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Todavia, ele reconhece a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, afirmando que ela se origina nos primórdios do desenvolvimento da criança, já nos primeiros meses de vida.

Apesar de não ser o foco principal de suas pesquisas, *Piaget* considera a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, que se manifesta por meio de diferentes estágios, desde os jogos sensório-motores até os jogos de regras.

Já *Vygotsky*, por meio do enfoque sociocultural, traz o surgimento da brincadeira na faixa dos três anos de idade, a partir da consolidação da capacidade simbólica da criança, considerando como brincadeira as situações imaginárias que uma criança vivencia.

A educação contemporânea deve abranger uma proposta inclusiva, que atenda a todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e intelectuais. A teoria sócio-histórica, ao valorizar as

características inatas de todos os seres humanos, oferece importantes contribuições para a reestruturação de práticas pedagógicas centradas no indivíduo inserido na coletividade. Essa abordagem teórica fornece elementos importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência incluídas na educação regular, enfatizando a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento humano.

A brincadeira, como atividade fundamental da infância, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos social, afetivo, físico e mental. Através da brincadeira, a criança experimenta o mundo, constrói conhecimentos e se relaciona com diferentes sujeitos, como destaca a perspectiva de *Piaget* sobre a importância da experimentação e da interação com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo.

A brincadeira também permite que a criança explore situações imaginárias, vivenciando papéis e profissões que admira, o que contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Vygotsky, por sua vez, enfatiza a importância da interação social na brincadeira, ressaltando que é através da interação com outros que a criança aprende e se desenvolve.

Nesse sentido, a brincadeira assume uma importância biológica, psicológica, social e cultural, promovendo o desenvolvimento motor, a socialização e a internalização de valores importantes para a formação da criança. Ao brincar, a criança aprende a respeitar regras, a se relacionar com o mundo e com as pessoas de forma ética e digna, construindo sua identidade e se preparando para os desafios da vida em sociedade.

Ao analisar as contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento infantil, percebe-se que ambas as teorias oferecem fundamentos essenciais para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo e ao papel do ambiente social.

Diante disso, a educação atual pode se beneficiar da combinação dessas perspectivas, promovendo um ensino que equilibre a autonomia do aluno na construção do conhecimento com o suporte necessário por meio da interação com o outro. Ao integrar as contribuições de Piaget e Vygotsky, é possível criar práticas pedagógicas mais eficazes, que respeitem as características individuais dos aprendizes sem desconsiderar o impacto do meio social no processo educacional.

Piaget enfatiza que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, passando por estágios do desenvolvimento que delimitam sua capacidade de compreender e interagir com o mundo. Ele destaca que a aprendizagem ocorre quando a criança tem experiências concretas que desafiam seu pensamento, permitindo a assimilação e a acomodação de novas informações. Para ele, o brincar simbólico é uma forma de experimentação ativa, que permite à criança consolidar conceitos e explorar novas possibilidades cognitivas.

Vygotsky, por sua vez, destaca a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento da criança. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando há um suporte (mediação) de adultos ou pares mais experientes. Além disso, o autor valoriza a linguagem e a cultura como elementos essenciais para a formação das funções psicológicas superiores. O brincar, na visão vygotskiana, não é apenas reprodução da realidade, mas um espaço de criação e imaginação, onde a criança aprende a seguir regras, simbolizar e internalizar conceitos sociais.

Vygotsky (2001) destaca também a relação entre pensamento e linguagem não é inata ou fixa, mas construída ao longo do desenvolvimento da criança. Inicialmente, o pensamento e a linguagem seguem caminhos independentes, mas, com o tempo, convergem, tornando-se interdependentes. Esse processo acontece por meio da internalização das interações sociais, um conceito central da teoria sociocultural do autor. A criança, ao interagir com adultos ou pares mais experientes, absorve não apenas informações, mas também formas de estruturar o pensamento através da fala.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo um período em que as interações sociais, o brincar e a participação ativa no aprendizado são essenciais. Nesse contexto, as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuem significativamente para a compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem infantil.

Para Piaget, a aprendizagem é um processo construtivo em que a criança interage com o ambiente e, por meio da experimentação, assimila e acomoda novas informações. Dessa forma, o brincar desempenha um papel essencial, pois permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras e sociais de maneira espontânea. Vygotsky, por sua vez, defende que o aprendizado ocorre por meio da interação com outros indivíduos, sendo mediado pela linguagem e pela cultura. Seu

conceito de ZDP destaca a importância do apoio de adultos mais experientes, que ajudam a criança a atingir níveis maiores de conhecimento.

Pensando nisso, os educadores devem adotar práticas pedagógicas que equilibrem experiências exploratórias e suporte mediador. Isso significa permitir que a criança tenha liberdade para explorar e descobrir, ao mesmo tempo em que recebe orientação e apoio para superar desafios e ampliar seus conhecimentos. O professor, nesse contexto, assume o papel de facilitador do aprendizado, criando situações que estimulem a investigação e a resolução de problemas, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

A síntese entre as abordagens de Piaget e Vygotsky permite que a educação infantil seja mais dinâmica, inclusiva e eficaz, respeitando tanto o desenvolvimento individual da criança quanto a influência do meio social. Assim, ao combinar os estudos das duas teorias, temos um ambiente propício para um aprendizado significativo e duradouro, preparando as crianças para os desafios futuros e para uma participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 33(2), 414-427. 2013.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, 18(1): 43-52, jan./jun. 1993.

Brasil (Ministério da Educação). Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez. 2009. <Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf?TSPD_101_R0=089a3644f0ab2000b04e770bf195eb4a9b675569c49c77bfdcc13e454b9ec446866feebb441878df0893c5649e143000f611bd2d1d0490be1694d7a4c8cda9d76e53ef519518a5015e84d50988424ecca3ceab62cceb30e936ca91c9a651e561> Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBOSCO, C. A pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulina, 2007.

FELDMAN, D. R; PAPALIA, D. E. Desenvolvimento Humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo/SP: Ed. Moderna, 2012. 176 p.

LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LINHARES, J. M. História Social da Infância. Sobral: [INTA], 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1955.

PIAGET, J. Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIAGET, Jean (2003). *A psicologia da criança*. Bärbel Inhelder, Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean; BARBEL, Inhelder. O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. Reedição.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A Representação do Espaço na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Reedição.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1933.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich . A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.