

# Análise de uma intervenção por meio de jogos em crianças com história de insucesso escolar

*Analysis of an intervention conducted through games  
with children with school failure history*

*Análisis de una intervención a través de juegos en niños  
con antecedentes de fracaso escolar*

*Silvia Nara Siqueira Pinheiro\**  
*Lourdes Maria Bragagnolo Frison\*\**  
*Marlene da Rocha Migueis\*\*\**

## Resumo

*O insucesso escolar no ensino fundamental brasileiro tem sido objeto de pesquisas e é motivo de preocupação de todos os profissionais que trabalham na área. Neste sentido, o artigo apresenta resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar se as intervenções mediadas no jogo com regras explícitas são capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS) e se melhoram o desempenho escolar das crianças com histórico de insucesso escolar. A pesquisa teve como base a Psicologia histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vygotsky, Elkonin e Leontiev. O método adotado foi o qualitativo, consistiu em uma intervenção, realizada em quatro crianças, entre 7 e 10 anos de idade, estruturada em três etapas: avaliação inicial, intervenção mediada por jogos e avaliação final. Nas avaliações foram utilizados dois instrumentos: o Teste de Desempenho Escolar (TDE), aplicado no grupo de crianças e com a família e professores foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os encontros foram gravados e transcritos e as observações*

\* Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6781-7280>.  
E-mail: [silvianarapi@gmail.com](mailto:silvianarapi@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-6671-5808>.  
E-mail: [frisonlourdes@gmail.com](mailto:frisonlourdes@gmail.com)

\*\*\* Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1394-9955>.  
E-mail: [mmigueis@ua.pt](mailto:mmigueis@ua.pt)

anotadas em diário de campo. A técnica de análise dos dados foi de conteúdo do tipo temática e microgenética. Os resultados evidenciaram que o jogo desenvolve as FPS e modifica o desempenho escolar. Conclui-se que o jogo com regras explícitas é um bom mediador entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças que apresentam trajetórias de insucesso escolar.

**Palavras-chave:** jogo; insucesso escolar; funções psicológicas superiores; psicologia histórico-cultural.

## Abstract

School failure in Brazilian elementary education has been the subject of several studies and it is a matter of concern for all professionals working in this field. This study presents the results of a research that aimed to investigate whether mediated interventions in playing games with explicit rules develop higher psychological functions (HPF) and if they improve school performance of children with school failure history. The research was based on cultural-historical psychology, mainly on the ideas of Vygotsky, Elkonin and Leontiev. The chosen method was qualitative and consisted of an intervention, applied on four children between 7 and 10 years old, structured in three stages: initial assessment, intervention mediated by games and final assessment. In the assessments, the School Achievement Test was applied on the children and semi-structured interviews were conducted with families and teachers. The meetings were recorded and transcribed and the observations were recorded in a field diary. The data analysis methods used were the thematic and microgenetic techniques. The results showed that games develop HPF and modify school performance. It is concluded that games with explicit rules are good mediators between learning and development in children who present school failure trajectories.

**Keywords:** game; school failure; higher psychological functions; cultural-historical psychology.

## Resumen

El fracaso escolar en la educación primaria brasileña ha sido objeto de investigación y es motivo de preocupación para todos los profesionales que trabajan en esta área. El artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo investigar si el juego con reglas explícitas en intervenciones mediadas desarrolla funciones psicológicas superiores (FPS) y se mejora el desempeño escolar de los niños con antecedentes de fracaso escolar. La investigación se basa en la psicología histórico-cultural, principalmente en las ideas de Vygotsky, Elkonin y Leontiev. El método es cualitativo, consiste en una intervención, realizada con cuatro niños entre 7 y 10 años, estructurada en tres etapas: evaluación inicial, intervención mediada por el juego y evaluación final. En las evaluaciones se utilizaron dos instrumentos: con los niños, el Test de Desempeño Escolar (TDE) y entrevistas semiestructuradas con la familia y

*los maestros. Las reuniones fueron grabadas y transcritas y las observaciones fueron registradas en un diario de campo. La técnica de análisis de datos fue de contenido, temática y microgenética. Los resultados mostraron que el juego desarrolla FPS y modifica el rendimiento escolar. Se concluye que el juego con reglas explícitas es un buen mediador entre el aprendizaje y el desarrollo en niños que presentan trayectorias de fracaso escolar.*

**Palabras clave:** *juego; fracaso escolar; psicología histórico-cultural.*

O insucesso escolar no ensino fundamental brasileiro tem sido objeto de pesquisas e é motivo de preocupação de todos os profissionais que trabalham na área, por apresentar índices elevados nos grupos de nível socioeconômico baixo, como mostram os dados decorrentes da última prova de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016 (INEP, 2017). Os resultados mostraram que 55% dos alunos do 3º ano têm conhecimento insuficiente nas áreas de matemática (como, por exemplo: na contagem de objetos), de leitura (como, por exemplo: ler palavras com mais de uma sílaba) e de escrita (como, por exemplo: escrever textos ilegíveis).

Em 2018, o Brasil tinha 1,22 milhão de jovens de 7 a 14 anos de idade que não sabiam ler ou escrever, dos quais 1,15 milhão (93,8%) estavam matriculados em escolas localizadas em diferentes regiões do país (Bôas, 2019).

Somados aos dados anteriores, têm-se os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação básica (Ideb), de 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Os resultados indicam uma melhora no desempenho de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019. Na segunda etapa do ensino fundamental (6º a 9º ano), de 4,7, em 2017, para 4,9, em 2019. Ambos avançaram, mas continuam muito aquém do que seria adequado para um ensino de qualidade e indicam que é preciso continuar investindo no ensino fundamental brasileiro.

Na compreensão dos fatores que causam o insucesso ainda predomina a ideia de que a culpa é dos alunos, da família e dos professores. Na maioria das vezes, não é problematizado como uma construção social, histórica, multifacetada, e passível de ser modificada. O insucesso escolar não permite que as crianças se apropriem dos conhecimentos historicamente

construídos pela sociedade, como também não desenvolvam suas funções psicológicas superiores (FPS), o que acarreta a exclusão social (Meira, 2007; Pinheiro, Couto, Carvalho & Pinheiro, 2020).

Intenciona-se com este artigo apresentar resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção com jogos de regras explícitas, realizada com quatro crianças, entre 7 e 10 anos de idade, que apresentam histórico de insucesso escolar que frequentam o 2º e 3º ano do ensino fundamental brasileiro.

A pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nas ideias de Vygotsky, Elkonin e Leontiev, e teve como objetivo investigar se o jogo com regras explícitas, com intervenções mediadas, é capaz de desenvolver as FPS e se melhora o desempenho escolar das crianças<sup>1</sup>.

A psicologia histórico-cultural compreende que as relações que se estabelecem entre os indivíduos, no mundo, não são diretas, são mediadas por instrumentos materiais e psicológicos (signos) que o próprio homem cria. Dentre os signos, a linguagem possui papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento humano: é um instrumento psicológico que permite pensar e refletir a realidade, desempenha o papel de mediador entre estímulos e respostas, promove a autorregulação da própria conduta, o planejamento da ação e o desenvolvimento das FPS (Vygotsky, 2009).

As funções psicológicas se organizam no coletivo (interpsíquicas), nas relações com os outros, no social, passando, posteriormente, a serem funções psíquicas da personalidade (intrapsíquicas). Resultam da interação dos fatores biológicos com os fatores culturais, são estruturadas não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos, conscientes e historicamente mutáveis (Luria, 1992; Vygotsky, 1995).

Vygotsky (1995) e colaboradores realizaram vários experimentos para estudar o desenvolvimento das funções, procurando identificar como elas, de um processo de aquisição entendido (por muitos) como natural, transforma-se em cultural, utilizando o método de dupla estimulação. Um

---

1 Trabalho de pós-doutorado de Pinheiro.

dos experimentos focava a atenção mediada, que consistia em solicitar a tarefa de memorizar várias palavras (estímulo inicial) relacionadas a nomes de objetos. Em seguida, os sujeitos deveriam reproduzi-las.

O mencionado autor, posteriormente, oferecia uma série de cartões (estímulos auxiliares), contendo desenhos dos objetos representando as palavras, sem explicar como estes poderiam auxiliá-la na tarefa de memorização. Em outro momento, fornecia uma explicação (mediação) para que os sujeitos relacionassem as palavras com os cartões correspondentes. Os resultados indicaram que as crianças em idade pré-escolar, com ou sem mediação de estímulos externos, continuavam agindo com base no ensaio/erro.

Nas crianças em idade escolar, constatou-se menor número de erros, quando o processo era mediado pelo adulto, utilizando estímulos auxiliares externos. A explicação reside no fato de ocorrer uma reestruturação dos processos internos: as operações externas se convertem em internas. A mediação aumenta a capacidade de atenção e memória, permite o controle voluntário sobre seu comportamento e modifica a estrutura das funções, tornando-as conscientes e autorreguláveis (Luria,1992; Vygotsky,1995).

O estudo realizado por Nakayama, Boscolo e Gervai (2016) reproduziu a investigação de Vygotsky, intitulada jogo das “Perguntas e Respostas”, em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os autores verificaram que as crianças possuíam a função psíquica da atenção preservada e que o apoio individualizado contribuiu para o desenvolvimento da atenção e para a aprendizagem em geral, corroborando as ideias dos autores citados, nos quais o experimento se baseou.

Na idade escolar, Leontiev (1988) expõe que a atividade principal, ou seja, aquela que desenvolve as funções psicológicas e realiza a reestruturação dos processos psíquicos é a aprendizagem dirigida, conceituada como um processo ativo, específico que orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento.

Nesta etapa, a criança, principalmente por meio da mediação do professor, começa a realizar de maneira concreta e factual a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela sociedade (Vygotsky, 2009, 2012).

Para que isso ocorra, segundo os autores, a mediação deverá ser realizada na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou iminente (ZDI)<sup>2</sup> e não no nível de desenvolvimento real (NDR).

A ZDI consiste em uma zona onde as FPS não estão totalmente desenvolvidas e necessitam do apoio de outra pessoa mais adiantada para atingir um nível de desenvolvimento pleno, no qual as funções mentais atingem maior maturidade e a criança consegue resolver problemas com autonomia.

O que, em um determinado momento, está na ZDI, em outro, estará no nível de desenvolvimento atual, ou seja, o que a criança faz em colaboração hoje, amanhã poderá fazer sozinha. A ajuda do mediador pode ser efetivada por meio de perguntas, exemplos, demonstrações.

A aprendizagem mediante demonstrações pressupõe imitação. Se a imitação se faz presente, existe a possibilidade de aprendizagem; ela não é uma simples transferência mecânica de condutas ou uma mera formação de hábitos, nela está implícito certo entendimento da situação, o que pressupõe a compreensão do significado da ação do outro para poder imitá-la (Vygotsky, 1995, 2009).

Segundo esse autor, a aprendizagem efetiva é aquela que se adianta e norteia o desenvolvimento, iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das funções psicológicas que estão na ZDI.

Na idade escolar, as crianças brincam de jogos competitivos e atléticos. A palavra *igra*, em russo, utilizada por Vygotsky, quer dizer tanto jogo como brincadeira (Vygotsky, 2008; Elkonin, 2009; Leontiev, 1988).

O jogo, em termos gerais, é entendido como uma atividade composta de diferentes ações em que se reconstruem as relações sociais. O objetivo, nas crianças na idade pré-escolar, está no próprio processo de realização de tal atividade, enquanto na idade escolar o objetivo é o produto (Vygotsky, 2008; Elkonin, 2009; Leontiev, 1988). Para os autores, todos os jogos possuem regras que podem ser implícitas (Exemplo: jogo de papéis) ou explícitas (Exemplo: jogos de tabuleiros).

---

2 Neste estudo, utilizaremos ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente (de acordo com as traduções dadas por Zoia Prestes (2010) do termo russo originalmente utilizado por Vigotski).

Os jogos competitivos e atléticos envolvem relações e subordinação do comportamento a certas regras. As crianças abdicam dos seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo o autocontrole, ou seja, a conduta arbitrada.

Esses jogos também têm importância no desenvolvimento da personalidade da criança, quando possibilitam a ela se avaliar, consciente e independentemente, quanto às suas habilidades, comparando-se com os outros e na introdução de noções morais, uma vez que a criança gostaria de fazer determinadas ações, mas está limitada pelas regras estabelecidas.

A revisão de estudos na idade escolar, envolvendo o jogo, foi realizada entre os anos de 2007 e 2018, nas áreas de psicologia e de educação, inclui a pesquisa de artigos e de dissertações e teses que estavam disponíveis, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVSPsi – <https://www.bvs-psi.org.br/>); Portal de Periódicos da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação – <https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e Scientific Electronic Library Online (SciELO – <https://www.scielo.org/>). As palavras-chave buscadas foram “jogo”, “psicologia histórico-cultural” e “Vygotsky” e/ou “Elkonin” e/ou “Leontiev”.

Verificou-se a existência de apenas cinco (05) estudos (03 artigos e 02 teses), que abordavam intervenções referentes ao jogo, com regras explícitas como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das FPS em crianças que frequentam o ensino fundamental com histórias de dificuldades na aprendizagem e/ou de insucesso escolar.

Os estudos encontrados foram: “Mediação da atenção em grupo de apoio educacional” de Nakayama, Boscolo e Gervai (2016), citados anteriormente neste artigo: “Jogar para ensinar – jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no ensino fundamental” de Fittipaldi (2007); “Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental” de Fittipaldi (2009); “O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de

estudantes com história de fracasso escolar?” de Pinheiro (2014) e “O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?” de Pinheiro, Damiani e Silva (2016).

As pesquisas demonstraram que intervenções mediadas em jogos de regras explícitas, propostos para crianças com dificuldades de aprendizagem, promovem o desenvolvimento das FPS, melhoram o desempenho escolar dos estudantes e indicam que o jogo mediado pode ser utilizado por professores em suas salas de aulas, acompanhado por ações planejadas e incidentais.

Constatou-se, também, nestas intervenções, conforme defendem Vygotsky (2008); Elkonin (2009) e Leontiev (1988), que o jogo também atua no desenvolvimento da personalidade, uma vez que ocorreram mudanças nos relacionamentos interpessoais e nos cuidados de si mesmo. A existência de um número bastante reduzido de pesquisas sobre o jogo de regras explícitas em intervenções junto a crianças com dificuldades no processo de ensino aprendizagem demonstra a importância da realização deste estudo e sua publicação.

## MÉTODO

O método desta pesquisa foi qualitativo do tipo intervenção, estruturado em três etapas: avaliação inicial, intervenção por meio de jogos e avaliação ao final. Esse método foi utilizado por Pinheiro (2014), em seu doutorado e neste estudo de pós-doutorado.

A intervenção por meio de jogos teve como base o princípio da dupla estimulação (Vygotsky,1995). Relacionando tal princípio com esta pesquisa, considera-se que o jogo – cuja utilização foi mediada pelos alunos mediadores (AM) – alunos do 6º semestre do curso de Psicologia, e pela linguagem – se constituiu no estímulo externo, usado para desenvolver as FPS que poderiam, em consequência, auxiliar nas aprendizagens escolares dos sujeitos.

Os jogos utilizados na intervenção foram os “jogos de memória” (04 encontros), “cara a cara” (03 encontros) e “damas” (03 encontros). Em média, realizaram-se, individualmente com as crianças, 10 sessões, com



duração de 50 minutos. Os encontros foram gravados e transcritos e as observações dos alunos e da pesquisadora foram anotadas em diário de campo (Freitas, Pereira, 2018). Os dados foram colhidos com a ajuda de AM, sob a supervisão semanal da pesquisadora responsável, entre os anos de 2015 e 2017.

As crianças da intervenção foram quatro que estavam cursando o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental, em quatro escolas públicas do interior do Estado do Rio Grande do Sul, encaminhadas para um Núcleo de Neurodesenvolvimento e, posteriormente, para o setor de Psicologia.

As crianças foram selecionadas por apresentarem insucesso escolar, informação obtida junto aos prontuários médicos do Núcleo de Neurodesenvolvimento. Todas do sexo masculino: Mateus, Jorge e Ka com 10 anos, Alex com 7 anos, pertencentes à classe social de baixa renda. Os nomes foram alterados com a finalidade de preservar suas identidades e garantir as questões de ética da pesquisa.

O instrumento utilizado na avaliação inicial (04 encontros) e final (04 encontros), com as crianças, foi o Teste de Desempenho Escolar (TDE) - instrumento psicométrico que possui como objetivo a avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar (Stein, 1994), e é composto por três subtestes — escrita (34 itens), leitura (70 palavras) e aritmética (35 itens). A aplicação e a avaliação do instrumento não seguiram as instruções indicadas no seu manual, foram customizadas, uma vez que tinham como finalidade não só identificar o NDR, mas também a ZDI, conforme investigações realizadas por Vygotsky (2009).

O apoio nas questões de leitura foi realizado da seguinte maneira: pedia-se a cada criança que identificasse as letras, as sílabas que formavam as palavras e, por último, que lesse sozinha. Na escrita, a ajuda consistiu em dizer que a palavra não estava escrita de forma correta, lia-se novamente e solicitava-se que a criança lesse novamente, atentando para cada uma das sílabas, para depois reescrevê-la. O apoio na aritmética foi possibilitado mostrando o erro, armando a conta no papel, auxiliando na construção da tabuada solicitada na questão e fornecendo material concreto (Exemplo: fósforos, pauzinhos etc.) para efetivá-las.

As avaliações do desempenho no TDE consistiram apenas em contagem de acertos e erros com e sem mediação. A interrupção do teste ocorria após 7 erros consecutivos, conforme o momento em que as AMs não obtinham respostas corretas das crianças indicando estar acima de suas ZDIs.

Com os familiares e professores foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Yin, 2010), uma, no início, com o objetivo de conhecer o contexto, o desenvolvimento e o desempenho escolar das crianças da intervenção e, outra, ao final, para identificar, nas crianças, mudanças geradas ou não, na aprendizagem e no desenvolvimento, pela intervenção por meio de jogos.

Os métodos de análise dos resultados foram o microgenético (Góes, 2000) e o de análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 2015). A análise microgenética da intervenção gerou a categoria “Efeitos das intervenções sobre desenvolvimento das FPS das crianças”. Outra categoria, denominada “Efeitos das intervenções sobre o desempenho escolar das crianças”, organizada por meio da análise temática, proveniente das entrevistas e dos resultados do TDE. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética do MEC – Plataforma Brasil - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 04017512.7.0000.5323.

## RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os achados dos três alunos serão apresentados em conjunto e estruturados da seguinte maneira: intervenção, efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento das FPS e sobre o desempenho escolar. Para exemplificar os efeitos da intervenção sobre as FPS dos sujeitos, na descrição dos dados, optou-se por transcrever alguns excertos dos alunos mediadores (AM), das crianças, dos familiares e das professoras, sem correções da língua portuguesa. Manter-se-á o mais fiel possível a fala dos sujeitos que fizeram parte deste estudo.

Com a finalidade de facilitar a percepção dos efeitos das intervenções no desempenho escolar das crianças, será realizado um breve relato da situação destes, antes da intervenção. Os dados foram obtidos nas entrevistas com professores, familiares e nos prontuários clínicos.

Matheus frequentava o 3º ano do ensino fundamental, apresentava dificuldades na aprendizagem, não sabia ler e tinha comportamento hiperativo. Hipótese diagnóstica de TDAH, realizada por neurologista.

Jorge cursava o 3º ano do ensino fundamental, demonstrava dificuldades de aprendizagem, pouco interesse nas atividades escolares e duas repetências consecutivas.

Ka estava no 3º ano do ensino fundamental, tinha dificuldades na leitura, escrita e cálculo. Manifestava indicativos de sério comprometimento emocional com falta de atenção, insegurança e baixa autoestima.

Alex frequentava o 2º ano do ensino fundamental, não sabia ler nem escrever. Tinha comportamento hiperativo, falta de atenção e concentração na escola.

## Intervenção

A intervenção foi realizada por meio dos “jogos de memória”, “cara a cara” e “damas” com base nas idéias de Vygotsky (1995), Leontiev (1988) e Elkonin (2009). As FPS, percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das ações, tiveram ênfase na intervenção e foram trabalhadas ao mesmo tempo em cada encontro e em todos os jogos utilizados, por serem interdependentes e fazerem parte de um sistema funcional (Luria,1992; Vygotsky,1995).

O primeiro encontro de cada jogo teve como objetivo identificar o NDR dos alunos para poder verificar se, ao final da intervenção, este nível evoluiu. Eram explicadas as regras dos jogos e os alunos iniciavam a primeira partida sem o apoio.

Nos dois primeiros encontros, do jogo da memória, constatou-se que as crianças não respeitavam as regras do jogo, por exemplo: viravam mais de uma peça na sua vez de jogar e não permitiam que as AMs olhassem a peça virada. Além disso, não demonstravam organização das peças sobre a mesa,

deixando-as espalhadas, colocando uma por cima das outras; conversavam sobre outros assuntos, não prestavam atenção no jogo e não percebiam as diferenças existentes nas figuras.

As crianças demonstravam insegurança ao jogar (ka: “Acho que hoje eu vou perder”) e reclamavam da dificuldade do jogo (Jorge: “Esse jogo é muito difícil”). Como decorrência do exposto, não encontravam os pares dos cartões com facilidade, fazendo com que uma partida tomasse o tempo de uma sessão inteira.

No jogo “cara a cara”, percebeu-se, nas primeiras jogadas, que as crianças tiveram dificuldades na compreensão das regras do jogo, não sabiam qual figura deveriam baixar (Jorge: “É homem? Sim. Tenho que baixar os homens ou as mulheres?”); realizavam descartes inadequados, não chegando ao final da partida com a carta correta (Mateus: “Tua carta é Alessandra? Não é um homem”).

Demonstravam, portanto, possíveis dificuldades para realizar o entendimento do jogo e o raciocínio por exclusão. Eles não olhavam o tabuleiro para identificar as características comuns das figuras para formularem uma boa pergunta, ou seja, aquela que possibilita o maior número de descartes; realizavam a pergunta, mais de uma vez durante a mesma partida (Alex: “Tem óculos? Já fizestes esta pergunta”), enfim, não prestavam atenção no jogo. Novamente falavam que o jogo era muito difícil e que queriam mudar.

Em relação ao jogo de “damas”, verificou-se que as crianças também apresentaram dificuldades em entender o jogo. Ao mexer suas peças andavam com elas para frente, para trás, para o lado, não dominavam o conceito de diagonal (AM: “Não, prá frente não. Lembra que é só na diagonal. Só nas vermelhinhas pode andar”); no jogo, não olhavam o tabuleiro para ver as possibilidades de jogadas e não pensavam nas jogadas que poderiam ser realizadas.

A forma como as crianças jogavam indicou as dificuldades de atenção, memória, compreensão, de desenvolver estratégias e realizar raciocínios, entre outras FPS envolvidas nas ações do jogar, pois, como já foi referido anteriormente, as FPS funcionam de maneira entrelaçada e indissociável (Luria,1992; Vygotsky,1995).

Nas partidas seguintes, em todos os jogos, os AMs ofereceram o apoio com o objetivo de provocar o desenvolvimento das FPS que estavam na ZDI, pois o que está em determinado momento, na ZDI, em outro momento, poderá estar no NDR, se houver aprendizagem mediada (Vygotsky, 2009).

Realizar a mediação no jogo não é criar um nível de exigência que a criança não possa atingir no momento – mesmo que lhe seja possibilitado o apoio – ou trabalhar com um jogo no qual ela não tenha nenhuma dificuldade, mas sim saber criar a dificuldade adequada para que ela, com apoio, possa resolvê-la. É saber retirar o apoio e novamente possibilitá-lo em outras jogadas, para ir promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A mediação implica realizar a ação em conjunto com a criança, apoiá-la nas ações de jogar que ela ainda não consegue realizar de maneira satisfatória, sozinha. O apoio no jogo também teve como suporte as pesquisas de Vygotsky (1995) que, ao investigar a gênese das FPS, percebeu que as crianças em idade escolar cometiam menor número de erros no cumprimento de uma tarefa, se essa atividade fosse mediada por adulto.

Nos processos de mediação realizados durante a intervenção, o objetivo era que as crianças tomassem consciência de suas jogadas e desenvolvessem estratégias que lhes permitissem ter sucesso nos jogos, para isso apresentou-se modelos referenciais a serem imitados de análise, reflexão, planejamento, raciocínio, estratégias para controlar a atenção, a memória, como mostra o relato que segue.

O apoio no “jogo de memória” consistiu, por exemplo, em auxiliar na organização das peças sobre a mesa (AM: “Ka se a gente organizar tudo em fileiras, assim”); chamar a atenção para os detalhes das figuras do jogo (AM: “Um triste e outro feliz”); relacionar as figuras do jogo com o filme que ele representa, identificar o nome das figuras, impedir as jogadas repetitivas; ajudar na localização das figuras e ensinar estratégias de jogo (AM: “É sempre melhor tu virar primeiro uma peça que tu ainda não virou, e depois uma peça que tu já tenha virado”).

No jogo “cara-a-cara”, por exemplo, ajudou-se na elaboração de boas perguntas, auxiliou-se no descarte das peças (AM: “... uma coisa que ajuda a gente é ir olhando um por um? ...por fileira”); solicitou-se que a criança

fizesse uma boa pergunta para o AM (“Tu és meu professor hoje”; qual a pergunta que tu achas que é boa?”) e, por fim, auxiliou-se na leitura dos nomes das figuras do jogo.

No jogo de “damas”, alguns dos apoios fornecidos foram o de impedir jogadas que não obtivessem êxito e simular outras; retomar regras e realizar o raciocínio em voz alta, ou seja, analisar as jogadas, porque seriam realizadas ou não (AM: “Vir pra cá. Pula pra cá, e de novo pula pra cá, e aí tu comeu duas”).

A mediação consistiu em: repetir as falas das crianças, fornecer modelos de raciocínio, incentivar as crianças a imitar as jogadas dos AM, ajudar e apoiar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas, elogiando as boas jogadas realizadas. Os mediadores questionavam suas jogadas, procurando fazer com que as crianças tomassem consciência sobre seu modo de jogar e, assim, autorregulassem seu comportamento. Foram criadas ações planejadas inspiradas nos procedimentos utilizados por Vygotsky (2009).

## **Efeitos das intervenções sobre o desenvolvimento das FPS**

Após alguns encontros de jogo mediado, observaram-se mudanças na maneira de jogar das crianças. As mudanças percebidas indicaram que as mediações realizadas tinham sido interiorizadas, demonstrando que houve avanços, o que estava na ZDI tinha se transformado em NDR (Vygotsky,1995).

As crianças tomaram consciência das jogadas equivocadas (Jorge: “Ah! Repeti as mesmas [jogadas] eu baixei os bonecos errados”), reforçando a afirmação de Vygotsky (2008), Elkonin (2009) e Leontiev (1988), de que por meio do jogo a criança se avalia, conscientemente, em relação às suas habilidades e dificuldades.

As crianças passaram a imitar as jogadas das AM, tanto no “jogo de memória,” como nos de “cara a cara” e de “damas”, por exemplo, na organização das peças sobre a mesa, na percepção de características (Ka: “O cabeludo. AM: Muito bem, o Ka lembra viu?”), na localização das peças; no

descarte das peças por fileira, nas perguntas (Alex: “Bããiii agora, nãñãã, vou falar a mesma pergunta dele, acerta todas...”) e no raciocínio, Mateus começou a falar em voz alta o que iria realizar, qual seria a melhor jogada e a debater com a AM novas possibilidades (“Não... não dá pra vir pra cá... não dá”). Jorge analisava suas jogadas, ensinava para AM sua estratégia e dizia “Hoje tu vais perder”.

Para Vygotsky (1995), é necessário lembrar, a imitação é uma das vias principais de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS. Se ela ocorre, significa que existe certo entendimento, compreensão da situação pelo sujeito e tomada de consciência da ação do outro.

Além do exposto, percebeu-se que as crianças prestavam atenção no jogo, analisavam detalhes das figuras para formularem boas perguntas, realizavam o raciocínio de exclusão com êxito, elaboravam estratégias de jogo e apontavam correções nas jogadas dos AM (Ka: “é, tá por aí! AM: Tá me dando dicas? Vou seguir as dicas”).

Comparando essas ações com a maneira que as crianças jogavam antes da intervenção, pode-se inferir que ocorreu aprendizagem e desenvolvimento das FPS percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das ações. Esses resultados também foram constatados no estudo de Pinheiro, Damiani e Silva (2016).

As crianças começaram a ler o nome das figuras do jogo “cara a cara”, textos escolares e identificar erros na escrita de seus nomes. Na aritmética, uma das crianças levou para a sessão um caderno para mostrar como tinha realizado cálculos na escola (Jorge: “Olha aqui fui eu que fiz os tracinhos que tu me ensinou”).

Sintetizando, no início da intervenção, as crianças apresentavam dificuldades na atenção, percepção, compreensão e raciocínio. Matheus, Jorge e Alex não dominavam a leitura, a escrita e o cálculo, enquanto Ka apresentava dificuldades nessas áreas. Durante a intervenção por meio de jogos mediados, principalmente, por meio da linguagem, as crianças começaram a imitar os AM, tomaram consciência de suas dificuldades, criaram alternativas de jogadas indicando o desenvolvimento das FPS.

Além das mudanças na maneira de jogar, perceberam-se modificações no comportamento de todas as crianças. Matheus, no início da

intervenção, não falava quase nada, sendo apenas monossílabo ou fazendo uso de frases curtas. Balançava a cabeça de forma negativa ou afirmativa quando questionado (“Nem eu”).

Ao final da intervenção, passou a elaborar frases mais estruturadas (“A minha prima de dezoito anos tem esse jogo”). As crianças demonstravam estar mais seguras, motivadas, participativas e menos inibidas. As mudanças também foram constatadas nos trabalhos de Fittipaldi (2007, 2009) e de Pinheiro, Damiani e Silva (2016), indicando que o jogo modifica a autoestima e como decorrência o comportamento.

### Efeitos da intervenção sobre o desempenho escolar

Para discutir esses efeitos, serão apresentados dados iniciais e os relativos às modificações observadas no desempenho escolar (escrita, aritmética e leitura) das crianças das intervenções. Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas junto às mães e às professoras e das questões do TDE das crianças.

Os resultados da avaliação inicial do TDE estão descritos na Tabela 1, na qual podemos observar o total de questões iniciais realizadas (TQI) do TDE, e os resultados de Mateus (M), Jorge (J), Alex (A) e Ka (K) antes da intervenção, pontuando seus acertos sem apoio (NDR) e com apoio (ZDI), e, ao final, o total de acertos (TA) que corresponde à soma de NDR mais ZDI.

**Tabela 1 – Resultados das questões do TDE antes da intervenção por meio de jogos**

Áreas	TQI	Antes da intervenção											
		M			J			A			K		
		NDR	ZDI	TA	NDR	ZDI	TA	NDR	ZDI	TA	NDR	ZDI	TA
Escrita	35	5	13	18	1	5	6	0	1	1	3	12	15
Aritmética	38	6	10	16	4	5	9	1	10	11	5	2	7
leitura	70	3	8	11	0	6	6	0	5	5	12	16	28

Fonte: TDE Mateus (M), Jorge (J), Alex (A) e Ka (K), entre 2014 e 2017.



Por meio da análise dos dados, percebeu-se que Matheus, Jorge, Alex e Ka apresentavam muitas dificuldades na escrita, na aritmética e na leitura (Tabela 1). Os resultados obtidos na escrita, antes da intervenção, indicaram que a maioria dos acertos foi com apoio, num total de 35 questões, sendo que o número máximo de acertos foi 18, com uma média de 10 acertos. Durante a realização da escrita, observou-se que as crianças não realizavam a correspondência fonema/grafema, escreviam apenas as vogais das palavras.

Na aritmética, a maioria dos acertos, assim como na escrita, também foi com apoio, com exceção de Ka que obteve melhores resultados sem apoio, sendo que num total de 38 questões o número máximo de acertos foi de 16, com média de 10,75. As maiores dificuldades percebidas foram: conhecer os números, armar as contas e identificar os sinais.

A atividade foi realizada em dois encontros, no 2º encontro, observou-se que os apoios fornecidos no 1º (uso de pauzinhos, leitura dos números em voz alta) foram imitados por Mateus e Jorge, evidenciando que o que estava na ZDI no 1º encontro transformou-se em NDR no 2º.

Por fim, na leitura, analisando a Tabela 1, pode-se constatar que num total de 70 palavras, o número máximo de acertos foi de 28, com média de 12,5. Durante a aplicação, observou-se que Mateus, Jorge e Alex não dominavam o mecanismo de leitura, pois somente conseguiram ler algumas palavras com muito apoio, enquanto Ka conseguiu ler algumas palavras sem apoio.

Observou-se, na avaliação inicial, que os alunos demonstravam ansiedade (mexiam as mãos e os pés em demasia), falta de atenção (falavam sobre assuntos aleatórios, contavam histórias), negação para a realização da atividade (reclamavam de sono, da escola, de dores no pé, pediam para parar, pois estavam cansados), demonstravam baixa autoestima pela desmotivação para se arriscar (“Não sei”) e insegurança, pois, mesmo quando estavam acertando faziam sinal negativo com a cabeça e recomeçavam.

Ao final da intervenção, foi realizada a segunda avaliação por meio do TDE (Tabela 2). Foram refeitas as questões que os alunos não haviam acertado na avaliação inicial da escrita, cálculo e leitura, e aquelas nas quais

os AMs tinham apoiado. Percebeu-se que o total de questões aplicadas nas áreas (TQI) foi diferente para cada uma das crianças, pois diminuíram os acertos sem apoio (NDR) comparados com a primeira avaliação (TQI-NDR).

**Tabela 2 – Resultados das questões do TDE depois da intervenção por meio de jogos**

Áreas	Após intervenção															
	M				J				A				K			
	TQI-NDR	NDR	ZDI	TA	TQI-NDR	NDR	ZDI	TA	TQI-NDR	NDR	ZDI	TA	TQI-NDR	NDR	ZDI	TA
Escrita	30	10	20	30	34	12	8	20	35	0	16	16	32	12	6	18
Aritmética	32	11	5	16	34	9	4	13	37	1	13	14	33	4	5	9
Leitura	67	45	22	67	70	27	13	40	70	2	11	13	58	21	8	29

Fonte: TDE Mateus (M), Jorge (J), Alex (A) e Ka (K), entre 2014 e 2017

Constatou-se avanços positivos na escrita, na aritmética e na leitura (Tabela 2). Na escrita, a média de questões aplicadas foi de 32,75 e o número máximo de acertos foi de 30, com média de 21 acertos (Tabela 2). Nessa avaliação, observou-se que Mateus, Jorge e Ka aumentaram o número de acertos sem apoio, ou seja, seu nível de desenvolvimento real (NDR) e demonstraram avanços em suas ZDI. Quanto a Alex não houve alteração no NDR, mas sim em sua ZDI.

Observou-se que Mateus, Jorge e Ka apresentaram maior iniciativa na escrita das palavras e conseguiram escrever palavras com consoante depois de vogal.

Na aritmética, a média de questões aplicadas foi de 34, o máximo de acertos foi de 16, com média de 13 acertos (Tabela 2). Percebeu-se, durante a avaliação, que Mateus, Jorge e Ka apresentaram mudanças no seu NDR, continuaram a realizar as imitações dos apoios fornecidos na avaliação inicial e realizaram outras. Alex manteve seu NDR e continuou com algumas dificuldades para contar. No que tange à ZDI, todos avançaram.

Na leitura, a média de questões aplicadas foi de 66,25, o máximo de acertos foi de 67, com média de 37,25 acertos (Tabela 2). Constatou-se o maior avanço dos alunos no NDR relativamente à de ZDI.

Após a intervenção, as crianças estavam lendo e procuravam lembrar os exemplos de sala de aula (Alex perguntava se “ma” é o mesmo de “macaco”). Comparando os resultados da avaliação da escrita, aritmética e leitura, antes e depois da intervenção, verificou-se que as crianças se desenvolveram significativamente (Tabela 3).

**Tabela 3 – Comparação dos resultados do TDE antes e após da intervenção**

Áreas	Antes da intervenção/Depois intervenção															
	M				J				A				K			
	TQI/ TQI- NDR	NDR	ZDI	TA	TQI/ TQI- NDR	NDR	ZDI	TA	TQI/ TQI- NDR	NDR	ZDI	TA	TQI/ TQI- NDR	NDR	ZDI	TA
Escrita	35/30	5/10	13/20	18/30	35/34	1/12	5/8	6/20	35/35	0/0	1/16	1/16	35/32	3/12	12/6	15/18
Aritmética	38/32	6/11	10/5	16/16	38/34	4/9	5/4	9/13	38/37	1/1	10/13	11/14	38/33	5/4	2/5	7/9
leitura	70/67	3/45	8/22	11/67	70/70	0/27	6/13	6/40	70/70	0/2	5/11	5/13	70/58	12/21	16/8	28/29

Fonte: TDE Mateus (M), Jorge (J), Alex (A) e Ka (K), entre 2014 e 2017

Para melhor entendimento da comparação das avaliações iniciais e finais, mapeou-se o número de acertos obtidos no NDR, na ZDI e no total de acertos (TA) (Tabela 3). Em síntese, pode-se inferir que ocorreu aprendizagem e desenvolvimento das FPS. Sendo assim, esta pesquisa corrobora a premissa de Vygotsky, (1995): o que a criança faz em colaboração hoje, amanhã poderá fazer sozinha.

Ressalta-se que essa divisão entre NDR e ZDI foi realizada com intuito didático, para se obter melhor entendimento dos avanços das FPS dos alunos, pois se entende que o desenvolvimento dos processos mentais jamais pode ser determinado somente pelo NDR ou pela ZDI, mas sim pelos dois, conforme proposto por Vygotsky (2009).

Nas entrevistas finais, a mãe de Matheus referiu que o filho tem mais facilidade na compreensão da leitura, começou a ler tudo inclusive placas da rua, quanto ao cálculo ele está estudando a tabuada. Percebe que está motivado para estudar, pois pede para ir na papelaria comprar materiais para escola.

A mãe de Jorge e a de Alex relataram ter percebido que seus filhos tinham avançado na leitura, escrita, cálculo e estavam mais atentos e

motivados. Os professores referiram que os alunos Mateus, Jorge e Alex demonstraram avanços na escrita, no cálculo e na leitura e estavam começando a ler. A professora de Alex ressalta que ele amadureceu, evoluiu na aprendizagem, na motivação e na atenção, como se pode observar no excerto:

[agora] ele faz rapidinho suas atividades, se ele não consegue vêm, me pergunta, fica tentando fazer e ele já consegue se emocionar com os acertos. Acredito que o Alex começará o 3º ano com todo esse entusiasmo, porque ele tem evoluído bastante.

De acordo com a professora de Ka, não foram percebidos grandes avanços em sala de aula no que diz respeito ao conteúdo, porém ela percebeu melhora na concentração do aluno. A mudança na atenção é uma conquista verificada nos estudos de Nakayama et al. (2016), indicando que a função está preservada e que se desenvolve do inter para o intra, conforme defendido por Vygotsky (1995).

Triangulando os dados, infere-se que os alunos obtiveram avanços na escrita, cálculo e leitura, indo ao encontro dos estudos de Fittipaldi (2009, 2007) e de Pinheiro, Damiani e Silva (2016), reafirmando os experimentos realizados por Vygotsky e colaboradores (1995) no que tange ao desenvolvimento das FPS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa fortaleceram e ratificaram os dados encontrados no estudo de Pinheiro (2014). O jogo com regras explícitas mediado pode auxiliar as crianças com dificuldades na escrita, no cálculo e na leitura, ou seja, com história de insucesso escolar.

O jogo com regras explícitas foi um mediador eficiente entre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, portanto, pode-se afirmar que é uma atividade que desenvolve as FPS, na idade escolar em crianças com insucesso escolar.

Os achados da intervenção ratificaram os pressupostos teóricos de Vygotsky (2009), de que a aprendizagem pode gerar desenvolvimento, e que

o ensino só é fecundo se ocorrer na ZDI do aluno. Observou-se nas crianças que participaram da pesquisa que, ao aprender a jogar, desenvolveram as FPS o que repercutiu no desempenho escolar.

Além dos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento, foram constatadas mudanças na subjetividade das crianças, melhoraram sua autoestima, tornaram-se mais seguras e confiantes em relação a seus desempenhos. Sugere-se que o jogo com regras explícitas mediado, pelo potencial que apresentou neste estudo, possa fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, retoma-se a ideia de que o insucesso escolar não pode ser visto de maneira fracionada, deve-se considerar a história de sua produção. Caso não realizemos essa leitura há o risco de naturalizá-lo, transformando questões sociais e culturais em individuais.

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas junto a crianças com dificuldades, envolvendo professores na intervenção, o que possibilitará a verificação dos ganhos, aperfeiçoará a atuação e o empoderamento do docente.

## REFERÊNCIAS

- Bôas, B. V. (2019). Brasil tem 1,15 milhão de alunos até 14 anos que não sabem ler e escrever. *Valor econômico*, 20(4776), Brasil, A2. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/562247/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y>
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo Daniil B. Elkonin* (2a. ed., A. Cabral Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1978).
- Fittipaldi, C. B. (2007). *Jogar para ensinar – jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16298>

- Fittipaldi, C. B. (2009). Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42), 125-150. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf>
- Freitas, M., & Pereira, E. R. (2018). O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 235-244. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>
- Góes, M. C. R. (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, 50, 9-25.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *Prova de avaliação nacional da alfabetização (ANA)*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=170347>
- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 119-142). (3a. ed., M. P. Villalobos Trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. (Obra original publicada em 1944).
- Luria, A. (1992). *A construção da mente*. (M. B. Cipolla Trad.). São Paulo: Ícone. (Obra original publicada em 1975).
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In Meira, M. E. M., Facci, M. G. D. (Org.) *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. de S. (2015). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (14a. ed.) São Paulo: Hucitec.

- Nakayama, A. M., Boscolo, D., Gervai, Solange & Navarro, L. (2016). Mediação da atenção em grupo de apoio educacional. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*. 16(1). 708-712. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12205>
- Pinheiro, S. N. S. (2014) *O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento de para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3368>
- Pinheiro, S. N. S.; Damiani, M. F. & Silva, B. S. da. (2016) O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?. *Psicologia Escolar e Educacional*. 20 (2), 255-263. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202960>
- Pinheiro, S. N., Couto, M. L. de O., Carvalho, H. C. W. de, & Pinheiro, H. S. (2020). Fracasso Escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. *Fractal: Revista De Psicologia*, 32(1), 82-90. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>
- Prestes, Z. R. (2010) *Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski – Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Recuperado de [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)
- Stein, L. M. (1994). *TED: Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. 1896-1934 (2009). *A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky* (2a. ed., P. Bezerra, Trad., Biblioteca pedagógica). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique* (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1983).

- Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Z. Prestes, Trad.) *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(1) 23-36. (Trabalho original publicado em 2004) Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+zoia+prestes>
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente problemas de la psicología infantil*. L. Kuper (Trad.) Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Obra original publicada em 1984)
- Yin, R. (2010) *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. A. Thorell (Trad.) Porto Alegre: Bookman.

*Recebido em 30/10/2020*

*Aceito em 17/08/2022*