

Intervenção pedagógica por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual

Pedagogical intervention through games for the development of children with intellectual disabilities

Intervención pedagógica a través de juegos para el desarrollo de niños con discapacidad intelectual

João Paulo dos Passos Santos¹
Elsa Midori Shimazaki²

RESUMO

Sabe-se que os jogos proporcionam desenvolvimento humano, em especial, em crianças. Todavia, carece na literatura da área essa relação com a aprendizagem e os aspectos históricos e culturais de crianças com deficiência intelectual. Logo, com base na teoria histórico-cultural, esta pesquisa investigou os jogos como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual. Trata-se de uma intervenção pedagógica realizada em escola especial, localizada na região Noroeste do estado do Paraná. Participaram da pesquisa oito crianças com avaliações clínica, social e psicopedagógica, que validam o diagnóstico de deficiência intelectual. A intervenção foi sistematizada e aplicada durante três meses com frequência de duas vezes por semana. Os principais resultados mostram desenvolvimentos qualitativos relacionados às funções psicológicas superiores em todos os sujeitos, em especial na linguagem empregada. Sendo a linguagem a função psicológica que impulsiona o desenvolvimento e a organização de todas as demais, constatou-se que houve avanço cognitivo, especialmente em percepção, atenção e memória.

Palavras-chave: Jogos e Brinquedos. Crianças. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

It is known that games provide human development, especially in children, however, lacks in the literature this relationship with learning and the historical and cultural aspects of children with intellectual disabilities. Therefore, based on historical-cultural theory, this research

¹ Graduado em licenciatura em Educação Física pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (2010), bacharelado em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2013) e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2019). Especialização em Esporte Escolar - UEPG (2011), Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela FANP/ESAP (2012) e Nutrição e Esporte pela Unicesumar (2015-2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016-2018). Atualmente é professor do QPM na secretaria de Estado da Educação (SEED-PR)

² Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

aimed to investigate games as an instrument for the development of higher psychological functions in children with intellectual disabilities. This is a pedagogical intervention carried out in an institution specialized in special education, located in the northwest region of the state of Paraná. Eight children participated in the research with clinical, social and psychopedagogical evaluations that validate the diagnosis of intellectual disability. The intervention was systematized and applied for three months and twice a week. The main results show qualitative developments related to higher psychological functions in all subjects, especially in language. Since language is the psychological function that drives the development and organization of all others, it was found that there was cognitive advancement, especially in perception, attention and memory.

Keywords: Games and Toys. Children. Intellectual Disability.

RESUMEN

Se sabe que los juegos proporcionan desarrollo humano, especialmente en niños, sin embargo, esta relación con el aprendizaje y los aspectos históricos y culturales de los niños con discapacidad intelectual carece de literatura. Por lo tanto, con base en la teoría histórico-cultural, esta investigación tuvo como objetivo investigar los juegos como un instrumento para el desarrollo de funciones psicológicas superiores en niños con discapacidades intelectuales. Esta es una intervención pedagógica realizada en una institución educativa especializada en educación especial, ubicada en la región noroeste del estado de Paraná. Ocho niños participaron en la investigación con evaluaciones clínicas, sociales y psicopedagógicas que validan el diagnóstico de discapacidad intelectual. La intervención se sistematizó y aplicó durante tres meses, dos veces por semana. Los principales resultados muestran desarrollos cualitativos relacionados con las funciones psicológicas superiores en todas las materias, especialmente en el lenguaje. Dado que el lenguaje es la función psicológica que impulsa el desarrollo y la organización de todos los demás, se descubrió que había un avance cognitivo, especialmente en la percepción, la atención y la memoria.

Palabras claves: Juegos y Juguetes. Niños. Discapacidad Intelectual.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os “jogos” têm sido utilizados como instrumentos no trabalho pedagógico com crianças na educação infantil (EI), que estejam em escolas com ensino comum ou especializadas em atendimento às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, indivíduo este conhecido como público alvo da educação especial. Eles proporcionam aprendizagem e colaboram para que ela ocorra de forma mais prazerosa e resulte em desenvolvimento.

Os “jogos” são mencionados em documentos federais que fundamentam o ensino às crianças, a ter como marco inicial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no campo do conhecimento de mundo e, de maneira significativa, no eixo

“movimento”, onde aparecem referidos. Dessa forma, o movimento, aqui, é entendido como um recurso que auxilia no aprendizado, pois, segundo o mesmo documento, a partir de quatro anos de idade, espera-se que “[...] as crianças o reconheçam e o utilizem como linguagem expressiva e participem de jogos e brincadeiras envolvendo habilidades motoras diversas” (BRASIL, 1998, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fundamentam o trabalho pedagógico nos eixos da interação e da brincadeira (BRASIL, 2010). Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dentre os cinco campos de experiências a serem contemplados, ao propor o ensino na Educação Infantil (EI), encontram-se “Corpo, gestos e movimentos”, que apresentam a necessidade de a organização pedagógica relacionar a exploração dos fenômenos ao entorno da criança (BRASIL, 2017). Há que se ressaltar, conforme Ayoub (2001), que todos os profissionais inseridos na EI trabalhem com o movimento, por conseguinte, o professor de Educação Física (EF) tem muito a contribuir, uma vez que possui formação específica. Cabe considerar que a educação especial, seja ela oferecida aos alunos público alvo na educação especial, no ensino comum ou nas escolas especiais, segue as mesmas diretrizes. Esses documentos fundamentam a educação brasileira em suas modalidades de atendimento.

Kishimoto (1994), pesquisadora renomada em temas relacionados a jogos, brinquedos e brincadeiras, indica ser relevante, ao considerar o contexto do jogo: “1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto” (KISHIMOTO, 1994, p. 107).

De acordo com a análise socioantropológica do jogo de Brougère (1998), entende-se que

[...] o jogo deixa menos marcas que a linguagem, e há os que pensam que ele só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer. Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e, ao mesmo tempo, é produzido por uma cultura (BROUGÈRE, 1998, p. 112).

Assim, compreende-se que se faz necessário investigar as questões sociais pertinentes ao jogo, nesse caso, especialmente às relacionadas ao ensino. Ele produz e está inserido em uma cultura própria, por conseguinte, possibilita diversas significações a quem o pratica.

Ainda em relação aos jogos, Kishimoto (1994), que discute, também, a natureza e a aplicabilidade de jogos, brinquedos e brincadeiras, auxilia na sua compreensão ao explicar que é comum nos estudos a definição dos jogos como uma atividade não séria ou acessória à

função educacional. Além disso, a autora reforça que a teoria histórico-cultural diferencia-se dessa visão, pois amplia “[...] a base de estudo, partindo de pressupostos sociais e explicitando o papel de brinquedos e brincadeiras na educação da criança pré-escolar” (KISHIMOTO, 1994, p. 125).

Assim, Brougère (1998, p. 104) explica que é necessário considerar

[...] a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.

Por sua vez, Huizinga (2000) esclarece que o jogo possui uma dimensão cultural e não apenas biológica, necessitando ser analisado em uma perspectiva histórica e, conseqüentemente, social. Sendo assim, o homem joga com um objetivo significativo, ou seja, chega a uma ação não somente de maneira instintiva.

O jogo é um dos acervos culturais da humanidade existentes materialmente e de maneira não material, sendo o primeiro constituído por meio de instrumentos e a segundo por intermédio de costumes e hábitos de um povo. Logo é antecessor à cultura, já que existe antes mesmo da civilização à qual pertence. O universo simbólico no qual o jogo está inserido funciona especificamente na “[...] atividade, como ‘forma significativa’, como função social” (HUIZINGA, 2000, p. 9). O próprio desenvolvimento da linguagem se encontra na esfera do jogo, pois, por meio da fala, “[...] brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas” (HUIZINGA, 2000, p. 9).

A partir da Teoria Histórico Cultural (THC), compreendem-se os “jogos” representam a atividade principal da idade pré-escolar e que eles são determinantes para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Esse pensamento fundamenta-se em Mukhina (1995), Elkonin (1998), Vigotski³ (2007) e Leontiev (2016), autores que afirmam ser o jogo uma oportunidade de desenvolvimento dos processos de pensamento superior na criança. Pois ela começa a desvincular-se da fantasia, a compreender as regras como um motivador à movimentação, a preparar-se para a atividade principal do estudo no período escolar.

³ Utilizaremos a grafia Vigotski, motivados pela principal tradução brasileira de suas obras (VIGOTSKI, 2009).

Assim, as aulas com motricidade contemplam a aprendizagem que conduz o indivíduo a seu desenvolvimento, a atribuir significações para não limitar o sujeito às funções psicológicas elementares. Estas, segundo Vigotski (2000), são processos biológicos caracterizados pelo imediatismo, já que restringem o desenvolvimento humano às respostas direcionadas por situações-problemas ao organismo, por meio de questões ligadas ao estímulo ambiental. Já nas FPS – percepção, atenção arbitrária, memória arbitrária, raciocínio lógico e linguagem, há interação na atividade mediada pelos signos psicológicos e pela cultura.

Outros estudos que também contribuem para o tema são os de Silva (2003), Ribeiro (2011) e Mori et al. (2017), ao explicarem que o jogo para a criança com deficiência intelectual (DI) necessita de um planejamento sistematizado, que seja significativo e não somente para aquisição de habilidades e competências, a possibilitar o desenvolvimento das FPS, especialmente a linguagem, cujo papel é o de organizar as demais funções.

Destarte, o relato desta pesquisa⁴ almeja compreender quais são as contribuições dos jogos no desenvolvimento das FPS em crianças da EI com DI. Para alcançar os resultados, investigaram-se os jogos como um instrumento para o desenvolvimento das FPS em crianças com DI que frequentam a EI em uma escola especial que atende especificamente pessoas com deficiências.

Os jogos na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual

O jogo proporciona a virada psicológica no desenvolvimento humano. No momento em que o significado predomina na ação, a partir do trabalho na pré-escola, por intermédio da linguagem, em especial a verbal oral, a criança age menos impulsivamente, pois consegue trabalhar com regras externas, resgatar na memória as imagens já formadas e, posteriormente, atribuir os diversos significados possíveis à situação proposta (ELKONIN, 1998; ZAPORÓZHETS, 1987, 2011; LEONTIEV, 2016).

A utilização de jogos em atividades com crianças com DI pode se apresentar ineficaz porque, muitas vezes, não vão ao encontro das necessidades dos alunos por serem rotineiros e obsoletos, a desconsiderar o processo de desenvolvimento e as capacidades dessas crianças.

⁴ Os resultados aqui expostos fazem parte das conclusões da dissertação de mestrado “Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual” (SANTOS, 2018), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, em 2018.

Esses fatores ocasionam o desinteresse e desconsideram o seu próprio potencial (RIBEIRO, 2011).

Vigotski (1997) cita que o aspecto clínico, medido por escalas quantitativas apenas restringe o desenvolvimento da criança com DI, a observar a limitação como dificuldade e não como processo. O autor afirma que a pessoa com DI, até os meados do século XIX, parecia um problema para a escola burguesa, uma vez que somente as pessoas com condições financeiras a frequentavam. De tal modo, a escola planejava objetivos puramente negativos, a selecionar os alunos que poderiam estudar, a restringir o potencial de quem possuía dificuldades na aprendizagem. Para Mukhina (1995), averiguar as causas é o principal problema da Psicologia Infantil, não se propondo apenas a encontrá-las, mas, também, identificar quais influências sofrem, desse modo, buscar como superá-las.

Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vigotski suscita que “o jogo vivido pela criança deficiente mental⁵ permite a redução desta distância e a revisão do papel do professor, porque, para que ele seja realmente um mediador, um articulador, ser-lhe-á exigido muito estudo, coerência e comprometimento” (RIBEIRO, 2011, p. 152). Como contribuição à educação escolar de alunos com deficiência, Vigotski (1997) sugere três pontos sobre o conceito de compensação: substituição das faltas pelas possibilidades; potencialização do desenvolvimento cultural; supercompensação de FPS preservadas.

Sendo assim, a THC fundamenta que, durante a infância, tem-se o desenrolar do desenvolvimento humano, nos aspectos cultural e biológico, em duas linhas simultâneas que se fundem, aproximadamente, aos dois anos de idade. Entretanto, na criança com deficiência geralmente isto não ocorre, uma vez que os planos se desenvolvem em menor ou maior grau (VIGOTSKI, 2000).

O autor explica ainda que, rudimentos da linguagem verbal, que podem aparecer na idade escolar em uma criança com deficiência, de forma geral, ocorrem aos dezoito meses, destarte,

[...] comparativamente deve-se estudar o desenvolvimento da linguagem verbal; assim tem-se uma chave para entender o entrelaçamento do desenvolvimento biológico e cultural em criança normal. Divergência e entrelaçamento, estudados de forma comparativa, explicam-se mutuamente (VIGOTSKI, 2000, p. 44, tradução nossa).

Diante disso, ações coletivas durante o jogo possibilitam vivências a proporcionar avanços em todas as crianças. Em turmas de discentes com dificuldades de aprendizagem, um

⁵ Para esta pesquisa adotamos o termo deficiente intelectual - DI.

aluno pode colaborar com o outro, em especial aqueles que apresentam maior processo de desenvolvimento. Todavia, faz-se necessário que o professor tenha atenção, visto que “a ajuda entre as crianças não deve ser incorporada a uma forma perigosa de superioridade de algumas em relação a outras. É necessário realizar o processo educativo para que a criança que solicita ajuda também tenha a oportunidade de servir outro parceiro” (JUKOVSKAIA, 1990, p. 308, tradução nossa).

Assim, para incrementar o jogo no currículo escolar de crianças com ou sem deficiência, é preciso ter coragem. Esse instrumento pedagógico pode apresentar ambiguidades ao ser oferecido no planejamento. Dessa maneira, o professor estaria preparado para agir com mediações precisas ao surgirem as incertezas da resposta infantil (RIBEIRO, 2011).

Portanto, os jogos são sugeridos como um instrumento para atuação docente, sendo regido de maneira organizada, sistematizada, que conduza a criança com DI ao desenvolvimento, a contrariar as concepções negativas da deficiência, a apostar na interação social humana como um pressuposto que constitui o indivíduo, pessoa com deficiência ou não, como ser humano, ser este, socialmente transformado.

Métodos da intervenção e dos procedimentos para análises

A pesquisa relatada faz parte do projeto “Linguagem, Letramento e Diversidade”, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, com o protocolo nº. 56479116.0.0000.0104 e parecer favorável nº. 2424107, obedecendo às resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e 510/2016.

A intervenção pedagógica foi eleita como método de pesquisa, pois, de acordo com Damiani et al. (2013), é um procedimento para pesquisas com professores da Educação Básica porque “[...] envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI, 2013, p. 62). Shimazaki (2006) explica que esse modelo de investigação

[...] possibilita-se a educação, especialmente, o processo de ensino e aprendizagem pela ótica do professor de sala de aula e, posteriormente, a formação de educadores levando a proposta a outras instituições que trabalham com pessoas com necessidades especiais (SHIMAZAKI, 2006, p. 60).

Para Mukhina (1995), a intervenção em formato de pesquisa, especialmente com o professor que possui contato contínuo com os sujeitos investigados, possibilita uma menor perturbação, a permitir que a criança aja de forma mais natural. Destaca-se, ainda, que, nos estudos psicológicos acerca da pré-escola, é interessante uma inter-relação entre os métodos: a observação⁶, a experimentação, o estudo dos produtos da atividade e as conversas.

Em relação à prática pedagógica em educação física, desenvolvida na turma pesquisada, ela teve seu início em 2016, com as primeiras aproximações com os alunos participantes, quando um dos pesquisadores já era docente da turma. Esse professor possuía licenciatura em educação física e era especialista em Educação Especial (EE) generalista. Para tanto, foram organizadas atividades referentes ao planejamento escolar semestral, com o objetivo de desenvolver o reconhecimento das partes do corpo das crianças e a oralidade por meio de músicas infantis.

Foi escolhido para a intervenção descrita o tema “pipoca”, tendo em vista que, durante uma brincadeira cantada, a ter esse alimento como foco principal as crianças se divertiam muito, uma vez que exigia que pulassem igual à pipoca. Para elas, aparentemente, era muito significativo, contudo, ao serem questionadas sobre o tema, não conseguiam dialogar a seu respeito. A partir dessa observação inicial, verificou-se que seria necessário formar e, até mesmo, transformar o conceito não construído nos alunos de modo organizado, antes e durante os jogos com movimentos, para não limitar a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico e social das crianças.

Sendo assim, foram organizados os materiais para dar início às atividades pedagógicas com as crianças, aqui descritos.

Materiais

Foram utilizados como recordatório das aulas para as análises:

- Câmera digital de 12.1 megapixels;
- Diário de campo.

Contexto da pesquisa

⁶ Olhar atentamente; fazer o acompanhamento da evolução de algo; vigiar-se mutuamente. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=PqkW9>, Acesso em 15 fev. 2018.

Essa intervenção foi levada a efeito em uma instituição de Educação Básica, na Modalidade de EE (PARANÁ, 2014), fundada no ano de 1976, situada em um município da região Noroeste do estado do Paraná. A instituição tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), caracterizada como instituição de cunho filantrópico, a atender 200 alunos, com idades entre zero e 67 anos⁷.

A instituição contava, na época (primeiro semestre de 2017), com uma equipe de 30 professores, uma assistente social, três psicólogos, dois fonoaudiólogos, dois fisioterapeutas, uma terapeuta ocupacional, uma médica e 21 profissionais dos serviços administrativos e gerais. Em relação às suas formações, todos possuíam o nível escolar de Ensino Superior, a possuir, também, pós-graduação em *latu sensu* em EE, sendo 4 com formação específica em deficiência intelectual e os demais com curso de especialização em educação especial generalista, com vistas à inclusão. Desses profissionais, um professor licenciado em educação física, com especialização em educação especial generalista, participou diretamente da pesquisa.

Já com relação aos alunos, sujeitos da pesquisa, formavam uma turma de Educação Infantil sem atendimento em outra instituição escolar, organizada pela equipe gestora com crianças, com a mesma faixa etária (três anos próximo de completar quatro, quatro e cinco anos e onze meses). Essa turma foi autorizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) para o funcionamento.

Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou seja, foi obtida a totalidade da amostra da turma (n=8).

Sujeitos da pesquisa

Para serem incluídos como sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios aos sujeitos:

- ✓ estar matriculado em turma do pré-escolar;
- ✓ possuir atraso no desenvolvimento, a indicar DI;
- ✓ assinatura do responsável no TCLE.

A turma era composta por oito alunos e todos atenderam aos critérios solicitados. Os dados dos alunos são apresentados de maneira sucinta no Quadro 1.

⁷ Dados obtidos na secretaria escolar em maio de 2017.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

| Participantes | Data de nascimento | Idade* | Sexo | Etiologia | Tempo na instituição |
|----------------------|--------------------|--------|------|--|----------------------|
| Criança 1: C1 | 19/07/2013 | 3 anos | M | Leocomalácia periventricular ⁸ | 2 anos |
| Criança 2: C2 | 30/06/2013 | 3 anos | F | Hidrocefalia | 2 anos |
| Criança 3: C3 | 25/09/2013 | 3 anos | M | Crises convulsivas e atraso no desenvolvimento | 2 anos |
| Criança 4: C4 | 28/02/2013 | 4 anos | F | Atraso no desenvolvimento e suspeita de TEA ⁹ | 1 ano e meio |
| Criança 5: C5 | 07/11/2013 | 3 anos | M | Mielomeningocele e hidrocefalia | 2 anos e meio |
| Criança 6: C6 | 18/12/2012 | 4 anos | M | Atraso no desenvolvimento e suspeita de TEA | 1 ano e meio |
| Criança 7: C7 | 27/11/2012 | 4 anos | M | Síndrome de Down | 3 anos e meio |
| Criança 8: C8 | 29/05/2013 | 3 anos | M | Atraso no desenvolvimento | 1 ano |

Fonte: Os autores, com base nos laudos multidisciplinares, compostos nas pastas individuais arquivadas na instituição. 2017.

*Idade dos sujeitos no início da pesquisa.

Todos os sujeitos possuíam avaliações clínica, social e psicopedagógica com deficiência intelectual, que são pré-requisito necessário para ingressar e permanecer na instituição, local de pesquisa, uma escola especial com atendimento a essas pessoas. O Quadro 1 mostra as causas da deficiência intelectual, algumas comorbidades e transtornos associados tal como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de cada sujeito participante.

Observa-se, de acordo com os dados indicados no Quadro 1, uma predominância do sexo masculino, fato que o DSM-V explica como passível de variação em muitos estudos. No entanto, “[...] fatores genéticos associados ao sexo e vulnerabilidade do sexo masculino a lesões no cérebro podem responder por algumas diferenças de gênero” (DSM-V, 2014, p. 39).

O DSM-V também reforça a importância de se atentar para os atrasos aparentes na linguagem, socialização e motricidade nos primeiros anos de vida, uma vez que podem indicar DI mais grave, sendo necessário considerar o histórico do desenvolvimento da criança,

⁸ Desorganização cerebral identificada “[...] por áreas multifocais de necrose, formando cistos na matéria branca cerebral profunda, as quais são frequentemente simétricas e ocorrem adjacentes aos ventrículos laterais.” (NEVES; ARAÚJO, 2015, p. 72).

⁹ Transtorno do Espectro do Autismo.

que indica limitações sugestivas ao atraso global do seu desenvolvimento. Em relação às características mais duvidosas que indicam DI leve, “[...] podem não ser identificados até a idade escolar, quando ficam aparentes as dificuldades de aprendizagem acadêmica” (DSM-V, 2014, p. 38).

Diante do exposto, este estudo evidencia como resultado mais importante o processo de transformação dos sujeitos sobre o conceito estudado. Os dados empíricos obtidos demonstram a utilização da linguagem verbal oral presente em alguns sujeitos que já desenvolveram tal FPS, com os demais foram utilizadas nas descrições outras formas de comunicação (linguagem não verbal).

Procedimentos

As atividades foram aplicadas com frequência de duas vezes por semana e com duração de 50 minutos cada. Elas ocorreram no período de 6 de março a 5 de junho de 2017.

No planejamento, demonstrado no Quadro 2, constam os procedimentos utilizados durante as aulas.

Quadro 2 – Procedimentos nas atividades interventivas referentes ao tema “pipoca”

| PROCEDIMENTOS |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Interação inicial e indagações aos alunos, sujeitos da pesquisa descritos no Quadro 1, sobre os conceitos trazidos por eles, pela linguagem oral e escrita (desenho);• Apresentação em multimídias, com a visualização de desenhos sobre o processo de produção da pipoca;• Visitação, com autorização dos familiares e da equipe pedagógica da escola, a uma plantação de milho;• Deslocamento até a cozinha para observação do momento em que o milho se torna pipoca ao ser frito na panela;• Apresentação da letra das músicas de Patinho Dunga – <i>É um tal de poc poc poc</i>; Show da Luna – <i>Pula-pula pipoca</i>; Bob Zoom – <i>Pula pipoquinha</i>, e seus respectivos gestos;• Pintura de um dos lados da folha de sulfite com a cor amarela, amassando-a e deixando o lado colorido para fora. Posteriormente, simbolizando a transformação do milho em pipoca, os alunos lançaram as bolinhas de papel para cima e depois viraram o lado, deixando a cor branca para fora, como na pipoca. Lançamento da “pipoca” dentro do cesto simbolizando a panela;• Quique de bola “milho de pipoca” no chão, imaginando o momento de estouro. Em seguida, jogaram-na para cima, dentro da mini cesta, posteriormente, em um circuito, passando por cima e por baixo da corda, arremessando-a dentro da cesta, caindo na panela;• Percepção visual de alimentos, associando-os à pipoca e, posteriormente, recorte das imagens para o jogo da memória gigante;• Percepção da estrutura da espiga de milho verde e da pipoca;• Retorno à plantação de milho para visualizar as plantas maiores e as espigas formadas (inseridas durante a intervenção). |

Fonte: Os autores.

Observa-se, pelas informações do Quadro 2, que os conceitos espontâneos trazidos pelas crianças a respeito da pipoca deram início às aulas. Em seguida, foram desenvolvidas diversas atividades teóricas e práticas para que o conceito fosse construído em significados

nas diversas linguagens usuais da Educação Infantil: verbal (oral) e não verbal (desenhos, expressões faciais, movimentos globais e silêncio).

Achados relativos às características da intervenção propriamente dita

As sessões de intervenção foram iniciadas com questionamentos sobre os conceitos espontâneos que as crianças possuíam a respeito da pipoca, com o intuito de começar a formação/transformação das FPS, a utilizar o jogo como importante recurso metodológico. Azevedo et al. (2019, p. 12) alertam que, durante o ensino na EI, voltado para crianças com necessidades educacionais especiais, “[...] algumas brincadeiras devem ser adaptadas às necessidades que apresentam, utilizando recursos diferenciados que condizem com a necessidade do aluno, de forma que este seja incluído em todas as atividades lúdicas [...]”. Dessa maneira, adaptações foram planejadas para o grupo; conforme surgiam as particularidades, as atividades foram sendo reorganizadas, especificamente.

Dentre as principais interações, observa-se a resposta de C2 ao ser questionada sobre uma característica da pipoca, em que respondeu: “Azul”. Os demais alunos permaneceram observando a aula, principalmente C1, C5 e C8.

Para coletar informações a respeito do assunto, indagamos as crianças se já haviam comido pipoca. C1 balançou a cabeça, afirmando: “Minha vó fez”. Perguntado sobre a forma da pipoca oferecida, C1 respondeu: “Ela anda no chão assim, ó”. Ele foi mostrando por meio de imitação com os dedos indicador e médio da mão direita, movimentando-os sobre a carteira, para isso estava imaginando a ação de andar.

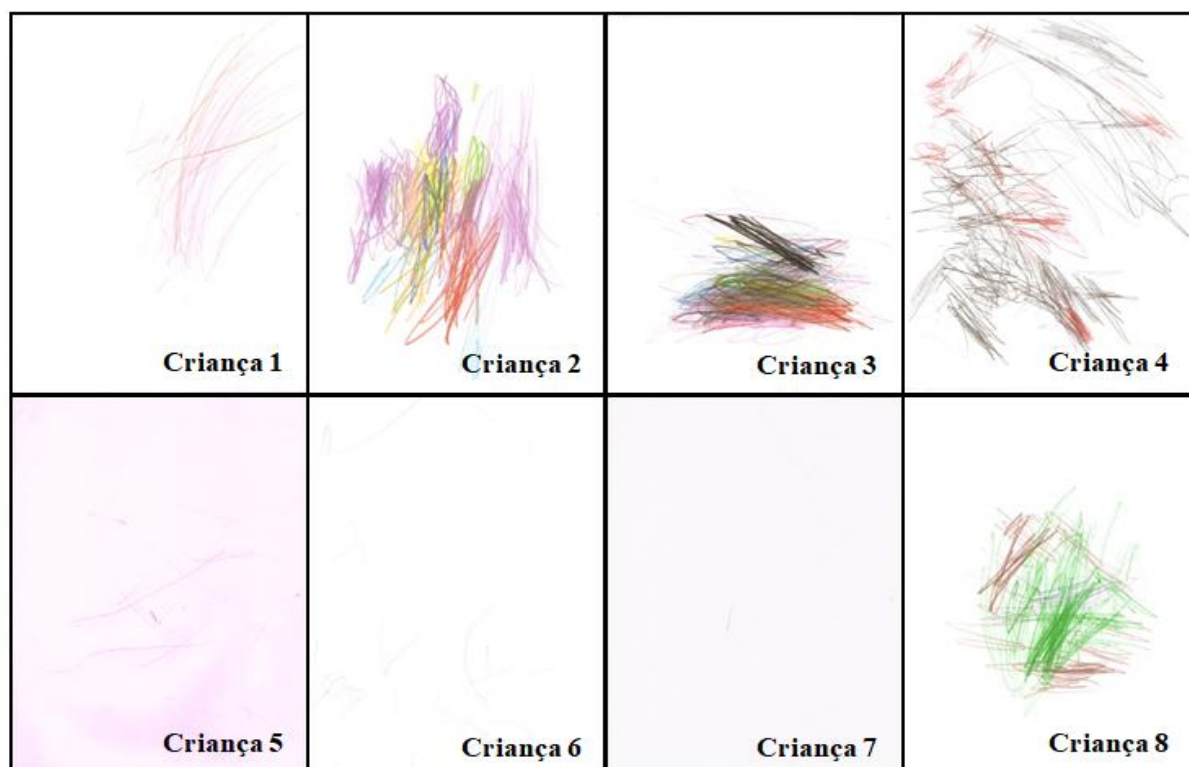
Por sua vez, C2 complementou dizendo que a pipoca tinha pé. Para verificar as possíveis relações entre o objeto e a palavra, foram questionados se pipoca era de comer. C2 respondeu afirmativamente. Suspeita-se que eles possam ter visto alguma imagem na mídia ou em livros em que a pipoca tinha características humanas, pois, comumente aparecem em desenhos infantis objetos ou animais com tais qualidades, a possibilitar a confusão na imaginação das crianças. Como explica Zaporózhets (2011), o movimento humano se forma por intermédio de imagens, logo, a orientação que o desenvolve tem relação direta com a imaginação, ou seja, a princípio, a imagem é formada na esfera psicológica, por meio da percepção sensorial, para que depois haja o movimento.

A partir dos fundamentos de Vigotski (2001), afirma-se que houve, entre as crianças, uma elaboração conceitual por complexos, nesse caso, do conceito de “andar”, pois, para essa ação, habitualmente, são necessários os pés. Por outro lado, C2 agrupou a informação apresentada, após a fala maneira desorganizada de C1 sobre a pipoca. Entende-se que, para essa conceituação, predominou o objeto à ação. Como fundamentam Mukhina (1995) e Elkonin (1998), isso ocorre com importância primordial na objetivação, sem necessidade de aplicação prática correta para o jogo, em essência.

Observou-se que as crianças sabiam algumas informações a respeito do assunto, entretanto, foi alterada a linguagem utilizada, já que alguns ainda não haviam se expressado oralmente. Portanto, foi proposta a realização de um desenho sobre o tema, como forma de organização das informações.

As representações gráficas indicadas na Figura 1 mostram que nenhuma criança contemplou a forma do objeto.

Figura 1: Desenho sobre a pipoca, sem intervenções



Fonte: Acervo dos autores.

Durante a realização da atividade proposta, os apontamentos feitos pelos alunos foram analisados, pois, como afirma Mukhina (1995), para o diálogo com a criança pré-escolar, é

necessário que ela esteja em ação, porque esta é a melhor maneira para se comunicar com o mundo.

C2 levantou sua folha de desenho algumas vezes e perguntou: “*Ficou bonita?*”. Foi respondido que sim, a completar que logo o diálogo iria prosseguir a respeito do tema. Posteriormente, a criança volta a elaborar a tarefa solicitada. A aluna aparentava estar à vontade ao realizar a atividade, a demonstrar significados favoráveis às aprendizagens escolares, como os demais colegas, uma vez que grafar serve como modo de imitar o adulto, a favorecer o desenvolvimento futuro da escrita de maneira compreensiva. Como afirma Leontiev (2016), tal procedimento ocorre pela diferença entre um jogo e uma situação que não é uma brincadeira, que é puramente a motivação. Assim a ação lúdica é encarada no psicológico independente do resultado, uma vez que a motivação para sua realização não depende apenas do seu próprio resultado.

Em virtude da limitação de espaço deste artigo, os principais resultados encontrados durante as atividades propostas foram sistematizados no Quadro 3, em que é possível observar os avanços das crianças, em especial na linguagem, já que a comunicação, mesmo que limitada, desenvolveu-se por meio de sorrisos, sílabas tônicas, balbucios, frases curtas, novos vocábulos e gestos, que não as restritas ao domínio e emprego de palavras, orações e frases.

Quadro 3: Desenvolvimento das FPS com relevantes objetivações e significações durante a intervenção pedagógica

| CRIANÇA | CONCEITO ESPONTÂNEO – INÍCIO DA INTERVENÇÃO | MELHOR CONCEITUAÇÃO (INTERAÇÃO) – DURANTE A INTERVENÇÃO |
|----------------|--|--|
| C1 | “ <i>Minha vó fez</i> ” (já comeu?)*; “ <i>Ela anda no chão assim ó</i> ” (como é a pipoca?)*; “ <i>É pra come</i> ” (indicação no desenho)# | “ <i>Macia</i> ” (textura da pipoca?)*; “ <i>Pula pula pipoquinha, hei</i> ” (durante a música)§; “ <i>Tá plantando o milho da pipoca!</i> ” (indicação em imagens)#; “ <i>Palha</i> ” (repete após atividade corporal)#; |
| C2 | “ <i>Vem do chão</i> ” (origem?)*; “ <i>Andando</i> ” (como?)*; “ <i>Azul</i> ”; “ <i>Tem pé</i> ” (característica?)*; “ <i>Ó, ó, é uma pipoca</i> ” (indicação no desenho)@; “ <i>Bem assim ó</i> ” (demonstração com os dedos)*# | “ <i>Chão</i> ” (origem?)*; “ <i>Mexe e passa sal</i> ” (como o milho se torna pipoca?)*; “ <i>Macia</i> ” (textura da pipoca?)*#; “ <i>Uma pipoca</i> ” (o que acontece com o milho?)*; “ <i>Eu gostei disso [...] De joga com a pipoca</i> ” (após atividade com bola)@; “ <i>Istorá</i> ” (após olhar movimento com as mãos)#; “ <i>Palha</i> ” (repete após atividade corporal com a palha)#; “ <i>Milho [...] Chão</i> ” (origem?)*; “ <i>olha lá [...] mais milho</i> ” (Ao perceber mais pés de milho)@ |
| C3 | “ <i>Pó</i> ” (origem?; indicação no desenho e no alfabeto acima do quadro)*# | “ <i>Chão</i> ” (origem?)*; “ <i>Ia</i> ” (textura?)*#; “ <i>Quecê</i> ” (movimento ascendente: o que acontece com o milho?)*; “ <i>Palha</i> ” (após atividade corporal com a palha)#; “ <i>Né</i> ” (realiza movimento de mexer na panela: origem?)*; “ <i>Pipó [...] cá</i> ” (origem?; conteúdo das músicas)* |
| C4 | “ <i>A, Ê, Ê, Ê</i> ” (origem?)*; “ <i>I, I, I, Ê, Ê, Ê</i> ” (como?)*; “ <i>Baú, bê</i> ” | “ <i>Sá, sei, sá, sei</i> ” (imitação do professor)#@; “ <i>Qui, qui,</i> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | (grafando o desenho) [@] ; “ <i>Á, É, Í</i> ” (observando o desenho) [#] | <i>qui</i> ” (indicação) [#] |
| C5 | “ <i>Am, am</i> ” (observando o desenho) [#] | “ <i>Í</i> ” (observando o desenho) [#] ; “ <i>Lá cá [...] Í ó</i> ” (indicação após observar carro e cachorro) ^{#@} |
| C6 | Responde olhando quando questionado, mas não indica. Aceita o toque para realizar a atividade escrita. | Mais sorridente; Atende às solicitações para sentar e levantar; Objetiva a atividade olhando no sentido indicado; Com colaboração, realiza movimentos lembrando o trajeto demonstrado. |
| C7 | Indica para o alfabeto como C3 [*] ; Sorri e cobre os olhos [#] ; “ <i>Iiiiiiii</i> ” (ao tocar em C2) [@] . | “ <i>Lelele</i> ” (fala segurando o grão de milho após C8 falar amarelo) ^{#@} |
| C8 | “ <i>Pipoca</i> ” (indicação no desenho?) [#] ; “ <i>Tá andando, com o pé</i> ” (demonstração) [#] . | “ <i>Macia</i> ” ^{*#} (Textura da pipoca?); “ <i>Amarelo</i> ” (cor do milho?); “ <i>Poc poc [...] banca</i> ” (som ao estourar? cor da pipoca?); “ <i>Pra cresce</i> ” (conteúdo das músicas? “ <i>Pula pipoquinha</i> ” (conteúdo das músicas?) [*] . |

Legenda: ^{*} Resposta para pergunta; [#] Resposta indicando movimento, imagem ou objeto; [@] Fala com iniciativa do(a) aluno(a); [§] Fala durante a atividade e com iniciativa do(a) aluno (a).

Fonte: Os autores.

Nota-se que C2 conseguiu agrupar algumas informações que já aprendeu, a demonstrar um início na formação do conceito de pipoca, direcionando seu pensamento de sincrético para complexos. Como afirma Vigotski (2001), esse período caracteriza-se por um desenvolvimento em que a atenção começa a organizar as características dos objetos. Neste caso, C2 inicia o período associativo, no qual a imagem psíquica é mais coerente, dá abertura, portanto, à utilização da palavra para categorizar diversas características das coisas.

C1, C3 e C8 começaram a atribuir algumas características, mesmo que por repetição de palavras, e aparentam ter condições para logo avançarem para os conceitos por complexos, porque a linguagem está em desenvolvimento. Essa necessidade objetual, segundo Vigotski (2001) e Ottoni (2016), é mais comum em crianças pequenas, tendo em vista que aprendem, geralmente, por via sensorial. Em seguida, formam a imagem, a agregar informações de maneira desorganizada e isolada, pois ainda não sabem definir o significado da palavra de maneira precisa. Em um segundo momento, nesses casos específicos, as crianças mostram-se com um pensamento instável, agregam uma única informação física ao começar a criar categorias aos conceitos.

Entretanto, C4, C5, C6 e C7 não tiveram o mesmo desenvolvimento, visto que possuem limitações na linguagem, especialmente a oral. Como todos já têm pelo menos três anos, encontramos atraso na fala. Vigotski (2000, 2009) afirma que é esperado que, por volta dos dois anos e meio, o desenvolvimento biológico e o cultural da criança tenha se entrelaçado, fazendo uso da fala. Mesmo assim, ao se levar em conta as expressões iniciais do quadro anterior, todas elas tiveram algum desenvolvimento em relação à linguagem.

Os alunos C6 e C7 aparentemente não tiveram nenhuma interação intencional por intermédio da oralidade. No caso de C6, as considerações clínicas para ingresso na instituição apontam a suspeita de TEA, portanto, a limitação na linguagem pode ser em função disso, mas, durante a intervenção, houve progresso, uma vez que demonstrou compreensão ao realizar ações solicitadas nas atividades. Já C7, que tem síndrome de Down, esteve menos impulsivo, aparentemente tentou falar uma palavra “*Lelele*”, a imitar um amigo.

C6 e C7 foram os que interagiram menos, nosso questionamento era se estavam a compreender algo. A expectativa era em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, se conseguiriam aprender durante as mediações pedagógicas e interações sociais com o grupo. Mas, mesmo a imitação demonstra de fato a ZDP, pois, para adentrar ao espaço simbólico do outro, é necessário copiar e ninguém realiza imitação do que não consegue, apenas necessita de ajuda para realizar o que sozinho ainda não é possível. A compensação da deficiência também leva a acreditar na superação da limitação, sendo feito o trabalho de ensino de maneira sistematizada e com as adaptações necessárias, a valorizar o potencial, não os erros.

Todavia, é possível identificar, ao organizar as falas e as aprendizagens dos alunos no Quadro 03, que a linguagem da maioria deles apresenta atraso, já que, aos três anos, deveriam estar na fase intelectual da linguagem, a qual, segundo Vigotski (2009), é caracterizada pela formação de pequenas frases, a aumentar as estruturas da língua, sem a necessidade de manipulação objetal.

O próprio atraso na linguagem indica atraso no desenvolvimento, uma vez que, para trabalhar no psíquico, é necessária a percepção, pois a síntese é realizada por meio da captação sensorial. Em seguida, ocorre a atenção voluntária, com orientação externa e depois interna. Posteriormente, na memória arbitrária, que é uma função socializada por meio do ensino, tem-se uma intencionalidade de recordação. No entanto, sem o uso da linguagem, as FPS dificilmente são organizadas, a limitar as funções em suas capacidades elementares: a percepção irá apenas identificar traços parciais objetais, a atenção acontecerá de maneira subjetiva e a memória, apenas para generalização, visto que sem interação social não haverá desenvolvimento de conceitos.

Diante disso, é notório que C2 foi a única que iniciou alguma atividade dentro dos jogos de papéis, ao utilizar-se de diversos argumentos que reproduziam a personalidade de um adulto, neste caso, geralmente do professor. A explicação para isso é que, como aponta Mukhina (1995), para montar um jogo dessa forma é necessário que a criança tenha

desenvolvido a linguagem, a demonstrar condições de trabalhar com significação por meio da fala.

Dessa feita, defende-se, portanto, uma atuação docente na Educação Infantil escolar de crianças com DI que, como observado nos estudos realizados com crianças com e sem deficiências, por Ferreira (2010), Ottoni (2016), Mori et al. (2017), Chicon et al. (2018) e Azevedo et al. (2019), também proporcione em sua rotina jogos com intervenção docente, planejados, sistematizados, partindo das necessidades dos alunos, variados em seu conteúdo e forma, que conduza o discente a uma aprendizagem a partir da formação/transformação de conceitos, mesmo que sem muita complexidade, pela baixa idade e poucas experiências vividas, como é o caso dos sujeitos deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo organizado em um processo educativo contribuiu para o desenvolvimento das FPS em todas as crianças, principalmente ao serem consideradas a pré-história individual e as interações iniciais. Nas tentativas de organização da atenção voluntária, todos os sujeitos acompanharam, pelo menos em parte do tempo, as explanações, principalmente ao observarem imagens ou interagirem com objetos.

A linguagem obteve desenvolvimento mais relevante durante a intervenção. Mukhina (1995) indica que, aos três anos, espera-se que a criança tenha um vocabulário de aproximadamente mil e quinhentas palavras, mas nenhum deles apresentou essas características no desenvolvimento. Ainda assim, os sujeitos que a princípio falavam somente a sílaba tônica da palavra, concluíram as atividades falando quase todo o vocábulo empregado na intervenção. Algumas crianças que pronunciavam frases com duas ou três palavras começaram a formar frases maiores, geralmente relacionadas aos conteúdos e objetos trabalhados nas aulas. Os alunos que não falavam nada começaram a indicar gestos e a balbuciar sons próximos à palavra correta, além de utilizar olhares e expressões fisionômicas para exprimir alguns desejos.

O desenvolvimento da motricidade resultou em participações mais conscientes nos movimentos, mesmo ao ser necessária a mediação para sua realização, para que não agissem apenas espontaneamente. Sempre que ocorreu uma atividade que exigia habilidade motora, esta foi antes associada ao conceito trabalhado e a maneira de executá-la foi demonstrada para que as imagens mentais fossem formadas previamente. Todos os sujeitos, sem exceção,

apresentaram avanços, como, por exemplo, a compreensão da possibilidade de movimentarem-se com auxílio de outra pessoa, a percepção visual e a atenção ao objetivo do jogo, preparações psíquicas motoras, imitação de exemplificações e o reconhecimento de objetos utilizados e contextualizados nas atividades.

Observaram-se poucas iniciativas de jogos de papéis sociais protagonizados pelos participantes, por isso, pensamos ser importante continuar com jogos que partam de si enquanto indivíduos sociais, que, em seus conteúdos, tragam conceitos que possam utilizar no cotidiano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. L.; RIOS, G. A.; BATALIOTTI, S. E.; LOURENÇO, G. F. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de Down na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-15, 2019.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Portal do Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; SANTOS, R. S.; SÁ, M. G. C. S. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago, 2013.

DSM-V. American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, M. C. P.L. **Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA, Centro Universitário de Anápolis, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.

JUKOVSKAIA, R. I. **La educación del niño en el juego.** 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva.** Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.

MORI, N. N. R.; SANTOS, J. P. P.; SHIMAZAKI, E. M.; GOFFI, L. C. D.; AUADA, V. G. C. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, mai./ago. 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

NEVES, L. A. T.; ARAÚJO, J. L. Leucomalácia periventricular como causa de encefalopatia da prematuridade. **Rev. Med. Minas Gerais,** v. 25, n. 1, p.71-78, 2015.

OTTONI, T. P. M. E. **Aprendizagem conceitual na educação infantil.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PARANÁ. Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível Médio. **PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14.** Curitiba: CEE/CEIF/CEMEP, 2014. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez. 2011. p. 149-160.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, J. P. P. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos de defectología**. Madrid. Visor Dis., S. A., 1997. (Obras escogidas, Tomo V).

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 2000. (Obras Escogidas, Tomo III).

_____. **Pensamiento y lenguaje**. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 2001. (Obras Escogidas, Tomo II).

ZAPORÓZHETS, A. V. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño**. 2. ed. México: Trilla, 2011, p. 120-6.

_____. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 71-82.