

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A BRINCADEIRA E O JOGO SOB A ÓTICA DOS PENSADORES DA  
TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Bolsista: Ana Maria Silva da Costa (voluntária)

MANAUS  
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL  
PIB- H/0037/2010  
A BRINCADEIRA E O JOGO SOB A ÓTICA DOS PENSADORES DA  
TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Bolsista: Ana Maria Silva da Costa (voluntária)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Msc. Ilaine Inês Both

MANAUS  
2011

## **Resumo**

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas - PIBIC/UFAM no qual se propõe analisar os conceitos de jogo e brincadeira sob a ótica dos pensadores representantes da Teoria Histórico-Cultural, bem como, identificar o papel atribuído por estes pensadores ao profissional que atua com crianças da Educação Infantil. Ao contrário das concepções de pensadores que fundamentaram a linha educacional do movimento da Escola Nova que entendiam o jogo e a brincadeira como algo inato nas crianças, e, portanto, de origem biológica, esse estudo assume os pressupostos da abordagem da Teoria Histórico-Cultural, representada principalmente pelos pensadores L.S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, que aprofundaram seus estudos relativos à origem e desenvolvimento do jogo e brincadeira das crianças, organizando propostas para utilização destes na organização pedagógica da/na Educação Infantil. Dada à característica desta pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico que nos possibilitou compreender com mais nitidez o contexto do jogo e da brincadeira na formação da criança. Na visão de Vigotski, Leontiev e Elkonin, o jogo e a brincadeira não são atividades naturais e instintivas da criança, mas instrumentos apropriados do mundo adulto que servem para que ela possa se inserir e interagir no contexto histórico-cultural. Nesta perspectiva, se por um lado, a criança pequena já é capaz de desempenhar algumas atividades essenciais, por outro lado, ela necessita da intervenção das crianças mais experientes e do adulto para ampliar sua aprendizagem e desenvolvimento. Este estudo contribui significativamente para qualificar nossa atuação no curso de formação de pedagogos da Universidade do Amazonas - UFAM e no Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia” da UFAM/CNPQ, no qual estamos vinculados.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Brincadeiras; Educação Infantil

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	04
2	BRINCADEIRA E JOGO: MUITOS OLHARES.....	07
2.1	Definição dos conceitos: brincadeira e jogo.....	07
3	TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	10
3.1	Processo de desenvolvimento psíquico.....	13
3.2	Brincadeira e jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural .....	16
4	A BRINCADEIRA E O JOGO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA .....	23
4.1	Atribuições da Educação Infantil.....	23
4.2	Papel do professor para/na constituição de jogos e brincadeiras .....	24
4.3	Os espaços e tempos para/no contexto das brincadeiras .....	28
4.3.1	Definição dos conceitos .....	28
4.3.2	A intencionalidade pedagógica: transformando espaço em ambiente..	30
4.3.3	O protagonismo da criança na gestão do espaço e tempo .....	33
5	CONCLUSÃO.....	36
	REFERÊNCIAS.....	38
	CRONOGRAMA.....	40

## INTRODUÇÃO

O presente relatório final é fruto da pesquisa que foi desenvolvida por intermédio do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, que tem como tema “A brincadeira e o jogo sob a ótica dos pensadores da Teoria Histórico-Cultural.” A escolha deste tema surgiu da necessidade de abordarmos o assunto "jogos e brincadeiras infantis" não apenas como simples entretenimento, mas, como possibilidade de serem recursos capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas das crianças.

Neste estudo adotamos, portanto, como referência principal os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, representada principalmente por L.S. Vigotski<sup>1</sup> e seus seguidores A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, que justificam e indicam as atividades lúdicas como essenciais para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, construídas e influenciadas pelo contexto histórico, social e cultural.

Na visão de Vigotski (1988), Leontiev (1988) e Elkonin (1988), o jogo e a brincadeira não são atividades naturais e instintivas da criança, mas instrumentos apropriados por ela do mundo adulto que servem para que esta possa se inserir e interagir em seu contexto e tempo histórico. Nessa perspectiva, se de um lado, no período pré-escolar, a criança já é capaz desenvolver algumas atividades essenciais, ela não pode, sozinha, satisfazer todas as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando assim da intervenção do adulto.

O procedimento metodológico que está sendo utilizado neste trabalho consiste no estudo bibliográfico de cunho qualitativo com a pretensão extrair dos pensadores em questão, os conceitos que possam auxiliar para melhorar nossa compreensão no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem da criança por intermédio do jogo e da brincadeira para, posteriormente, contribuir de uma forma mais qualificada no curso de formação de pedagogos da Universidade do Amazonas - UFAM, onde ministramos Disciplinas voltadas à Educação Infantil, e no Grupo de Estudos e Pesquisas da UFAM sobre a “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia”, do qual somos partícipes.

A revisão de literatura por intermédio do estudo bibliográfico possibilita que o pesquisador entre em contato com diversas produções científicas já existentes sobre o tema

---

<sup>1</sup> A grafia do nome do autor soviético aparece, nas diferentes obras consultadas, de variadas maneiras, a saber: Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, Vigoski. Neste trabalho optamos pela grafia Vigotski adotada, em geral, no Brasil, na literatura recente publicada deste pensador ou que a ele fazem referência. No entanto, em citações utilizadas no decorrer deste trabalho, será utilizada a maneira pela qual foi escrita nos textos dos quais as citações foram retiradas.

em questão, no qual é possível o esclarecimento dos principais constructos epistemológicos da teoria pesquisada. Para Marconi e Lakatos (1990, p.66), o estudo bibliográfico pertinente permite a exploração de alguns problemas não solucionados, os quais apresentam alguma falha conceitual ou teórica. "Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras."

Os procedimentos metodológicos consistem em estudos diários pela bolsista para levantamento e estudo do referencial teórico. Os dados coletados, considerados relevantes pela bolsista, são anotados por ela em caderno específico para este fim. De posse deste material, avançamos (bolsista e orientadora) para a análise em reuniões que, em geral, acontecem quinzenalmente ou com maior frequência conforme a necessidade. Nestes encontros coletivos fazemos a "análise de conteúdo", que consiste na busca dos significados presentes nas fontes de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 129) a análise de conteúdo,

[...] permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, slogans, etc. Ela também pode ser aplicada a documentos pessoais como discursos, diários, textos etc. É uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das idéias e não das palavras em si.

O conteúdo coletado foi sistematizado e analisado, cujos resultados são apresentados neste trabalho. Desta forma o relatório está estruturado conforme segue.

No capítulo 1 apresentamos uma revisão de literatura sobre os conceitos de brincadeira e jogo. A definição destes conceitos se justifica pela diversificada compreensão que as pessoas, em geral, possuem a seu respeito; aquilo que para alguns significa jogo, para outros pode representar brincadeira, ou ainda, significar a mesma coisa.

No capítulo 2 abordamos sobre a Teoria Histórica Cultural representada por L.S. Vigotski e seus seguidores A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, que neste trabalho adotamos como referência principal por terem dedicado seus estudos sobre o desenvolvimento infantil e, particularmente, sobre o papel da brincadeira e do jogo na educação e no desenvolvimento das crianças.

Por sua vez no capítulo 3 fazemos referência ao papel do professor de Educação Infantil nas situações de jogos e brincadeiras das crianças a partir dos suportes teóricos dos autores da Teoria Histórico Cultural e de outros autores que desenvolveram seus estudos sobre esta

perspectiva teórica e que sugerem o emprego da brincadeira e do jogo nas instituições educativas.

Nas considerações finais apresentamos alguns aspectos relevantes sobre jogo e brincadeira, mas, sobretudo, algumas questões que carecem de um maior aprofundamento nas próximas etapas desta pesquisa previstas no cronograma que consta no final deste relatório.

## 2 BRINCADEIRA E JOGO: MUITOS OLHARES

As palavras brincadeira e jogo carregam uma série de significados e sentidos que muito dizem a seu respeito. Quando se pronunciam estas palavras cada um pode entendê-las de modo diferente e, a perplexidade aumenta quando se observa diferentes situações receberem a mesma denominação, para alguns, é brincadeira, para outros, é jogo e assim sucessivamente.

### 2.1 Brincadeira e jogo: definição dos conceitos

Negrine (1994), diz que o termo jogo vem do latim *iocus* e significa diversão, brincadeira. Brougère e Wajskop (1997), por sua vez, afirmam que a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas.

As regras dos jogos geralmente já chegam prontas às mãos da criança, as quais têm relação com as regras sociais, morais e culturais existentes. O jogo de xadrez é um exemplo disso, uma vez que, para jogá-lo é preciso conhecer minimamente suas regras e, quanto maior o conhecimento a maiores são as possibilidades de ações junto ao jogo.

Mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a possibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros dos jogos. Assim como a sociedade não é estática, as regras dos jogos também não o são podendo, portanto, ser modificados, afinal são construções sociais realizadas pelos homens ao longo da história, os quais só podem ser modificados pela própria atuação humana.

O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que a criança não vença, o prazer usufruído durante o jogo pode fazer com que ela retorne a jogar (BROUGÈRE, 1998). Portanto, o prazer do jogo pelo jogo faz com que a criança se motive a jogar não importando mais a vitória final, mas sim o processo. Estas características, de flexibilidade e de prazer fazem com que o jogar se confunda com o brincar, ou melhor, o brincar e o jogar passam a ser indistintos.



Ao emprego do termo 'jogo', se refere a uma descrição de uma ação lúdica, com situações estruturadas pelo próprio tipo de material utilizado, tais como: jogo de xadrez, trilha, dominó, etc. Divergindo da brincadeira, o jogo só se explica dentro do contexto em que for utilizado. E neste trabalho o foco de atenção é o jogo e brincadeira da criança.

Segundo Bomtempo *et al* (1986), Kishimoto (1994), Brougère e Wajskop (1997) e Baptista da Silva (2003) os verbos brincar e jogar no português indicam atividade lúdica, sendo que no brincar a atividade lúdica não é estruturada e os jogos são permeadas por regras.

A compreensão de Biscoli (2005, p.25) segue na mesma direção quando define a diferenciação entre brincar e jogar pelo aparecimento de regras. Conforme a autora, a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar. "A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem."

Portanto, existe uma linha muito o tênue que diferencia a brincadeira do jogo. Estudiosos acima citados e outros como Negrine (1994) e Vigotski (1991) não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira. Estes autores utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento, a atividade lúdica.

De acordo com Batista da Silva (2003) mesmo que o termo jogar se diferencie do brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde, pois, no cotidiano da língua portuguesa os verbos brincar e jogar também podem ter outros sentidos, porém, seu significado principal está relacionado à atividade lúdica infantil.

Autores como Bomtempo *et al* (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001) e Dohme (2002) corroboram a ideia de que a brincadeira é definida como uma atividade livre. Bomtempo *et al* (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Para Friedmann (1996) a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Conforme Kishimoto (1999) no brincar as crianças possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira não possui uma estrutura pré-determinada e qualquer desafio é aceito pelo simples prazer do desafio.

Para Venguer (1986, p.134-5), as brincadeiras retratam a variada realidade que cerca as crianças cujos argumentos e conteúdos vivenciados são retirados das atividades cotidianas, das relações interpessoais e dos fatos relevantes da época em que vivem. Quanto mais a criança amplia os conhecimentos da realidade com a qual se defronta, mais ricos e variados

são os argumentos e os conteúdos usados nas brincadeiras. Desta forma, o desenvolvimento do argumento e do conteúdo da brincadeira reflete a maneira pela qual a criança vai entrando mais intensamente na vida dos adultos que a rodeia.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), define a brincadeira como uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

Com relação ao brincar o RCNEI (BRASIL, 1998, p.22) o define como uma “das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia”. O respectivo texto continua afirmando que:

[...] ao brincar de faz de conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser outra. [...] brincar é assim um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. (BRASIL, 1998, p.22-23).

Em suma podemos dizer que os jogos e as brincadeiras são tidos como elementos da mesma natureza, isto é, ambas são atividades lúdicas, porém, se diferenciam pelo grau de complexidade: enquanto na brincadeira predomina a imaginação e uma menor exigência no seguimento de regras e interação social, no jogo, por sua vez, a regra é o fator predominante, exigindo da criança uma postura diferenciada e a interação com os outros é primordial para esta ação.

### 3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural surgiu no século XX, na União Soviética, a partir da escola de psicólogos que realizavam seus estudos sobre o desenvolvimento infantil e, como parte desse estudo, analisaram o papel da brincadeira e do jogo na educação e no desenvolvimento de crianças menores de seis anos. Entre estes estudiosos estão L.S. Vigotski e seus seguidores A. N. Leontiev e D. B. Elkonin.

Lev Semenovitch Vigotski foi o principal representante da Teoria Histórico Cultural. Nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia (hoje Belarus). Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que lhe permitiu uma formação sólida desde criança.

Vigotski formou-se em Direito, História, e Filosofia nas Universidades de Moscou e A. L. Shanyavskii. Viveu pouco tempo; sua morte ocorreu em 1934, vítima de tuberculose. Mesmo tendo morrido aos 38 anos, produziu mais de 200 trabalhos científicos. Entre suas obras publicadas encontram-se “A Psicologia da Arte” e “A Formação Social da Mente”. Tinha como discurso principal que a obtenção do conhecimento acontecia pela interação do sujeito com o meio. Para ele o homem é um ser que interage, por adquirir conhecimento através das relações pessoais e trocas com o meio, através do processo que ele denominou de mediação. Desta forma as funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, através de símbolos (sinais) criados pela cultura.

No conjunto Vigotski (1991), e seus seguidores, Leontiev (1988) e Elkonin (1998) viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida. Elkonin (1998), afirma que não existe um desenvolvimento da infância natural e único, sendo passível de mudanças conforme as transformações que ocorrem na sociedade.

Nesta perspectiva, as crianças contemporâneas não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII se desenvolveram, pois, as condições culturais, econômicas, sociais e históricas de uma época são fatores determinantes e decisivos desta forma de compreender o desenvolvimento do ser humano. Até mesmo, crianças que vivem numa mesma época histórica podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento em

consequencia das diferenças existentes no contexto social e cultural refletindo em sua maneira de ser e estar no mundo.

Sendo um psicólogo compromissado com a construção de uma sociedade socialista, Elkonin (1998) entende que a escola deveria também estar compromissada com a construção dessa sociedade. Somente dessa forma ela (a escola) contribuiria para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Leontiev (1978) diz que a desigualdade entre os homens não provém das diferenças biológicas naturais do ser humano. Para o autor a desigualdade humana é fruto da desigualdade econômica, de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições de todas as aptidões e capacidades humanas, formadas no decurso de um processo sócio histórico.

Vigotski (1991) afirma que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, a passagem de uma etapa para outra é marcada por uma revolução que implica em mudanças qualitativas na vida da criança. Este processo é inerente da inserção da criança na sociedade e do reflexo desta (sociedade) nas necessidades da criança e em seu desenvolvimento intelectual.

Vigotski (1991) critica a forma parcelada de se enxergar o desenvolvimento humano. Para o autor só poderemos compreender o desenvolvimento infantil observando o seu conjunto. Ao estratificá-lo em aspectos e estágios estamos comprometendo a visão das áreas potenciais de uma criança. Portanto, mesmo sendo complexo e talvez inviável pesquisar a brincadeira e o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, os pesquisadores devem ficar atentos à visão global e não parcial do desenvolvimento humano.

Elkonin (1998) afirma que a tentativa de separação do desenvolvimento infantil em diferentes âmbitos é uma característica da busca de naturalização deste desenvolvimento, separação esta que produz muitos dualismos presentes em abordagens existentes na psicologia do desenvolvimento. Para o autor, somente com a superação desta forma de se estudar o desenvolvimento é que seremos capazes de entendê-lo verdadeiramente.

A perspectiva naturalizante do desenvolvimento infantil, primeiramente, vê a criança como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade não passa de um “mero habitat”. Em segundo lugar, o desenvolvimento mental é visto como um simples processo de adaptação às condições de vida existentes na sociedade. Em terceiro lugar, a sociedade é vista como a união de dois elementos distintos: “o mundo dos objetos” e o “mundo das pessoas”, ambos dados pelo ambiente no qual a criança se encontra. E, conseqüentemente, em quarto lugar aparece o desenvolvimento de dois mecanismos diferentes de adaptação: um para o “mundo

dos objetos” e outro para o “mundo das pessoas”; a isso se reduziria o desenvolvimento mental. (ELKONIN, 1998, p.4). Dentro deste quadro teórico a brincadeira e o jogo aparecem como algo inato nas crianças, e, portanto, de origem biológica.

Os representantes da Teoria Histórico Cultural refutam as concepções daqueles que compreendem a brincadeira infantil como atividade natural ou biológica. Elkonin (1998, p. 48), argumenta que a natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida "[...] pela correlação existente entre eles e a vida da criança em sociedade". Isso significa que o jogo ou a brincadeira são de natureza cultural. Vigotski (1991) concorda com essa visão e aponta que as brincadeiras infantis são eminentemente simbólicas, cujos sentidos dos objetos são modificados pelo ser humano, construtor de história e cultura.

De acordo com os pensadores da Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento das funções superiores do indivíduo e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorre através das relações sociais. As funções superiores são elementos psicológicos complexos típicos, conscientes e intencionais do ser humano que se diferenciam dos processos elementares caracterizados pela ações reflexas, como exemplo a sucção do seio da mãe pelo bebê.

A personalidade da criança não é formada sozinha, mas é resultante da mediação social que vai sendo aperfeiçoado pelo fato das funções psicológicas ficarem mais sofisticadas. Desta forma ocorre a internalização, ou seja, a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento da criança. Sobre essa questão Oliveira-Formosinho (2007, p.223) afirma que:

As funções psicológicas superiores de comportamento humano são geneticamente socioculturais. Elas se originam através da relação com o outro e mediado por instrumentos como a linguagem e objetos é que o ser humano consegue assimilar e reconstruir a cultura, Vigotski denomina esse processo de internalização.

Nessa perspectiva o homem é um ser que se desenvolve na relação com a sociedade. Vigotski (1991) afirma que o homem não se constrói homem com a presença do outro. Ele não aceita a teoria inatista, onde o ser humano ao nascer já tem consigo todas as características que desenvolverá ao decorrer de sua vida de forma natural. Vigotski (1991) acredita que as características individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. O aprendizado ocorre num dado espaço rodeado por sujeitos culturais, os adultos. Para tanto, não se trata de uma relação natural, mecânica e linear de aprendizado e desenvolvimento, mas fruto das relações que o ser humano estabelece com os objetos e com o meio social e cultural.

Assim, o jogo e a brincadeira se desenvolvem na criança através de suas experiências com o meio social, e não se caracterizam, portanto, como uma atividade inata, mas algo que é assimilado no decorrer das interações sociais. Sob esta ótica as representações do jogo e a brincadeira são transmitidas às crianças pequenas pelas crianças mais velhas e os adultos.

Elkonin (1998), diz que a brincadeira e o jogo constituem-se num modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. Ou seja, a brincadeira infantil constitui-se em uma atividade pela qual às crianças procuram compreender o mundo e as ações humanas.

### **3.1 Processo de desenvolvimento psíquico**

O desenvolvimento da criança na Teoria Histórico Cultural é interpretado como um processo dialético, envolvendo fatores internos e externos. Neste processo o desenvolvimento parte de um ponto real e concreto. A criança constrói a consciência sobre o mundo e as coisas que a cercam através da ação, ou seja, da experiência concreta.

Vigotski (1993), afirma que o desenvolvimento humano é marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. O homem sendo um sujeito ele tem a capacidade de transformar sua história, assim como o meio, ou seja, há uma reciprocidade.

É oportuno destacar que Vigotski não deixou uma formulação pronta sobre o desenvolvimento humano, para que houvesse um estudo do processo de construção psicológica que fosse do nascimento à idade adulta. Sua importante contribuição consiste na apresentação de dados e reflexões acerca do desenvolvimento.

Para Vigotski (1993) desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Para esse autor, o desenvolvimento está ligado ao processo de maturidade do organismo, típico da espécie humana, mas é somente através do aprendizado que ocorre os processos internos de desenvolvimento.

O aprendizado é um processo pela qual o indivíduo assimila inúmeras informações, valores, atitudes e habilidades, e tudo isso só ocorrerá através de seu contato com a realidade

e com outras pessoas. Oliveira (2007, p. 57) destaca “que o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.”

Segundo Vigotski (2009, p.8), o aprendizado e o desenvolvimento encontram-se intrinsecamente relacionados à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do drama experienciado pelos sujeitos.

Portanto ao se relacionar com os outros, a criança vai assimilando continuamente os objetos e ações culturais, que resulta no processo de desenvolvimento. E, sendo processual, o desenvolvimento acompanha o ser humano por toda sua existência.

Vigotski (1998), na discussão da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano, coloca que o processo de significação é elaborado através da atividade em cenários sociais específicos. Aquilo que é internalizado pelo ser humano não é a realidade objetiva em si mesma, mas o seu significado social. Nesse processo o sujeito reelabora dando sentido diferente a realidade com elementos da cultura. Seguindo esse prisma, o ponto principal do psiquismo humano se desenvolve através das relações sociais, sendo mediado por instrumentos que interligam o sujeito e o objeto.

Davidov & Shuare (1987) esclarecem que no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. Assim, esses autores corroboram a ideia de que o desenvolvimento humano é determinado pelo processo de apropriação dos elementos históricos e sociais da cultura.

Para Elkonin (1998) e Leontiev (1988) cada período do desenvolvimento humano tem como característica marcante uma atividade principal, servindo como base para estruturar as relações do indivíduo com o seu meio social. Cada faixa etária da infância tem sua característica própria de criação, e está ligada diretamente a experiência vivenciada pela criança.

Segundo Elkonin (1998), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogos de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

Para Vigotski (1996) no primeiro ano de vida o bebê está em uma fase total dependência do adulto, por não ser capaz de suprir as suas necessidades básicas, sendo uma incapacidade de cunho biológico, porém é importante que haja a comunicação, mesmo sem palavras. O prossegue afirmando que ainda na primeira infância a linguagem começa a ganhar

mais destaque na vida da criança, sendo um meio de comunicação que ela utiliza para com o adulto, e ainda aprende a lidar com os objetos criados pelos homens.

Aproximadamente aos dois anos de idade a criança começa a apresentar uma evolução na linguagem expondo um novo comportamento. Para Vigotski (1993), nessa etapa inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil, cujo pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, em função da linguagem. Para Elkonin (1998) a linguagem nesse período não é considerada uma atividade principal, sua função é exclusiva de auxiliar a criança a entender como ocorre a ação dos objetos.

Posteriormente, a criança estará no período que é denominado por Elkonin (1998) de pré-escolar, tendo como atividade principal o jogo ou a brincadeira. Sendo através dessas atividades que a criança se apropria dos elementos concretos para reproduzir as ações dos adultos, tendo como fator determinante a percepção que ela tem do mundo. Por se tratar de objeto central da nossa pesquisa, abordaremos com mais profundidade a respeito do jogo e brincadeira no tópico seguinte desse relatório.

Na transição da infância pré-escolar para a escolar surge como atividade principal da criança o estudo, cuja característica central a assimilação os conhecimentos científicos. Segundo Davidov (1988), nesse período surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

A fase seguinte é a adolescência que tem como atividade principal a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Há uma mudança de atitude, o jovem torna-se crítico frente às exigências lhe são impostas. Segundo Elkonin (1998), há uma atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, reproduzindo com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas.

Para Vigotski (1993), na adolescência ocorre um importante avanço no desenvolvimento intelectual, pois, nesse período o ser humano já possui a capacidade do pensamento abstrato, algo não possível nos períodos anteriores marcados pelo pensamento concreto.

Nessa altura surge uma questão pertinente: como acontece a etapa de desenvolvimento posterior? Com relação a isso Leontiev (1988) coloca que no decorrer do desenvolvimento, o ser humano começa a se dar conta de que as atividades que realizava até então não dão mais conta de responder às suas necessidades e se esforça para modificá-las. Nessa perspectiva,



àquilo era atividade principal passa para segundo plano dando lugar a um novo estágio de desenvolvimento.

Para Elkonin (1998, p.122), as atividades da criança são variadas e seu surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente. A mudança se dá quanto ao seu lugar no sistema geral de relações com a realidade, tornando-as mais ricas.

É importante destacar que para os pensadores da Teoria Histórico-Cultural, os períodos de desenvolvimento possuem uma sequência temporal, porém estão sujeitos a mudanças pois de acordo são influenciados em todo seu percurso pelas condições histórico-sociais.

### **3.2 Brincadeira e jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**

A criança é um ser em constante desenvolvimento, com isso a sua brincadeira se constrói baseada no que ela é capaz de fazer em cada período. Ao longo de seu desenvolvimento a criança estrutura novas e diferentes competências, que serão expressas no contexto social em que está inserida, que lhe permitirão atuar de maneira mais ampla no ambiente.

Para Vigotski (1993), Elkonin (1998) e Leontiev (1988) a brincadeira é entendida como uma construção. As crianças ao brincar, recriam esta brincadeira dando uma especificidade própria de acordo com o que ela vive e os instrumentos que possui para desenvolver a brincadeira.

A criança cria suas próprias regras para a brincadeira, elas se organizam para a atividade de maneira intensa e dedicada, passam mais tempo organizando e montando a brincadeira do que propriamente brincando. A brincadeira sendo uma “atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar a recriar a experiência sócio-cultural dos adultos” (WAJSKOP, 1995, p.25).

A perspectiva Histórico-Cultural estuda a brincadeira e o jogo a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito, cuja importância consiste nas alterações psicológicas que provoca no desenvolvimento das crianças.

Leontiev (1988) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens, podendo avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças, além de permitir a apropriação de códigos culturais e de papéis sociais.

Elkonin (1998) afirma, por sua vez, que o objeto da brincadeira, isto é, o brinquedo acompanha a história da humanidade. De acordo com o autor os brinquedos mudam conforme

mudam os padrões de uma sociedade. Para ilustrar esta afirmação do autor basta fazer uma análise entre as características dos brinquedos utilizados pelas crianças de alguns anos atrás com os da atualidade. A boneca ou o carrinho, por exemplo, foram e ainda são brinquedos muito utilizados pelas crianças, entretanto, estes objetos passaram por mudanças significativas quanto ao material utilizado para a confecção. Enquanto que a maioria das bonecas de décadas atrás era construída de porcelana, pano ou palha de milho, as bonecas atuais possuem sofisticado processo de fabricação com algumas características e ações extras como falar, andar, dançar e cantar.

Todavia, independentemente do tipo ou das características do brinquedo, pelo brincar o desenvolvimento infantil é estimulado. A criança ao brincar re(cria) uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo. Para que a criança possa tornar real uma operação impossível de ser realizada na sua idade, ela utiliza-se de ações que possuem um caráter imaginário, entrando em cena o faz-de-conta.

Na brincadeira do faz-de-conta a criança cria uma ruptura entre sentido e significado de um objeto, isto é, um frasco de xampu não perde seu significado para a criança, mas durante a brincadeira esse objeto pode assumir para a criança o sentido de uma mamadeira para seu bebê. Importante destacar que a criança não realiza essa ruptura antes de iniciar a brincadeira nem mesmo depois de encerrada a brincadeira. Somente durante a atividade é que se faz necessária a imaginação.

É importante salientar que Leontiev (1988, p. 132) não considera a situação imaginária como fator componente inicial do brinquedo, mas como um aspecto resultante. Para esse autor, o principal fator componente da brincadeira "[...] é a reprodução da ação ou, [...] o papel lúdico. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança."

Para Vigotski (1991) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (médico, bombeiro, professora, papai, mamãe, filhinho etc).

Na situação imaginária criada pela criança ela pode satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Elkonin (*apud* BISCOLI, 2005, p.29) amplia essa sentença quando afirma que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Desta forma, "a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele."

De acordo com Leontiev (1988, p.130), quando as crianças realizam uma atividade lúdica, essa atividade é sempre generalizada. Para o autor,

[...] uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista que ela viu, não de um motorista concreto, mas de motorista ‘em geral’, nas suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações que sejam acessíveis à criança.

Também nesta direção quando uma criança assume o lugar de professora na brincadeira, ela produz a forma de agir da professora que lê histórias para ela. No entanto sua ação, a leitura de histórias em voz alta, é uma generalização. Na medida e dentro dos limites da sua compreensão, ela realiza elementos que caracterizam a atividade de leitura. Então, a atividade lúdica da criança, segundo Leontiev (1988), sempre é uma atividade generalizada, é um modo de compreensão da realidade.

Vigotski (1991) assinala que a brincadeira é uma atividade simbólica, porque, quando as crianças brincam, conferem sentidos aos objetos escolhidos apresentando um comportamento mais desenvolvido do que aquele que apresenta na vida real. Nos brinquedos, ela tem oportunidade de trabalhar em grupo, imitar o comportamento mais avançado de outra criança ou então, com assistência do professor, poderá desenvolver funções e comportamentos que “estão presentes em estado embrionário”. Para o autor que tudo aparece na brincadeira: a ação realizada na situação imaginária, a exercitação da capacidade simbólica, a necessidade de uso coerente da linguagem, o controle da vontade, a avaliação das próprias capacidades e habilidades. Todos esses fatores são essenciais para o aparecimento e a estruturação das diversas faculdades humanas das crianças.

Para Elkonin (1998) a produção de uma situação fictícia pelas crianças na brincadeira se apóia nos modos de vida dos adultos com os quais as crianças vivem. Nessa perspectiva, a brincadeira é uma atividade cultural, podendo adquirir diferentes formas no interior de diferentes culturas, pois, nela, a criança reconstitui as relações sociais que se desenvolvem no meio em que vive. A necessidade de compreender essas relações produz a brincadeira.

Para Leontiev (1988, p. 120) a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. Esse mundo dos objetos não se limita aos objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais

ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos, com os quais, os adultos operam, mas a criança não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física.

Neste sentido para Leontiev (1988) e Elkonin (1998) a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança, mas precisamente humana, pois, ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento. Esses autores afirmam que a fantasia, a imaginação que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas de possibilitar à criança se apropriar do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. Por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo.

Ainda de acordo com Leontiev (1988) e Elkonin (1998), a brincadeira é a atividade principal no período da infância. Leontiev (1988, p.122) descreve o *status* de atividade principal no desenvolvimento infantil de uma atividade:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Sob este prisma a brincadeira se constitui em atividade principal porque na idade pré-escolar ela provoca “revoluções” no desenvolvimento infantil, isto é, promove as maiores alterações nos mecanismos psicológicos infantis, o que o caracteriza como elemento de fundamental importância para a construção da personalidade da criança. Ressaltando que Leontiev (1988) entende por atividade principal, não aquela que consome o maior tempo da criança, mas sim, aquela que promove as maiores modificações em seu comportamento.

Cabe destacar que Leontiev (1988) e Elkonin (1998) não afirmam que a brincadeira, como atividade principal da idade pré-escolar, levaria a criança, em seu cotidiano, a agir de maneira fantasiosa, a agir movida pela imaginação e não pela realidade objetiva. Leontiev (1988) afirma claramente que a ruptura entre significado e sentido estabelecida durante a brincadeira é abandonada imediatamente assim que a criança deixa de brincar. Isso quer dizer que a criança em seu cotidiano age movida pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia existente no momento da brincadeira.

A brincadeira, segundo Vigotski (1984, p. 117) é a atividade principal porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup> da criança”, ou seja, no brinqueado a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo. Neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade.

Considerando a brincadeira como atividade principal da criança pré-escolar, Elkonin (1998, p.31) diz que o tipo de brincadeira que prevalece neste período é aquela que ele denomina de jogo protagonizado ou jogo de papéis. Segundo o autor neste tipo de brincadeira “influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é precisamente a reconstituição desse aspecto da realidade”.

Essa realidade que circunda a criança, segundo o autor, pode ser dividida em duas esferas: a dos objetos e a das atividades humanas. Em um primeiro momento de sua vida, a criança concentra sua atividade nos objetos e nas ações que os adultos realizam com esses objetos. Entretanto, à medida que o jogo protagonizado vai evoluindo, o foco desloca-se destes para as relações que as pessoas estabelecem entre si, mediante suas ações com os objetos, ou seja, a criança passa a interessar-se pelas relações travadas entre os seres humanos e passa a reproduzi-las em suas brincadeiras.

Elkonin (1998 p. 35) afirma que a atividade e as relações humanas possuem um impacto tão grande no jogo protagonizado que seu tema pode variar, contudo, o conteúdo sempre permanece o mesmo, qual seja, “a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”.

---

<sup>2</sup> O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” em Vigotski será detalhado no próximo capítulo.

Neste sentido, conforme Elkonin (1998, p.36), é necessário propiciar à criança as mais ricas situações e produções humanas, pois, quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais desenvolverá suas capacidades. Para o autor,

[...] A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza.

Assim, o jogo protagonizado, para Elkonin, constitui-se em uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil durante a idade pré-escolar. Este tipo de jogo é um dos mecanismos dentro e fora da escola capaz de auxiliar a criança a apreender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil. Esse autor se refere ao jogo afirmando que:

Ao mesmo tempo, ele exerce influencia sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade. A evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo. (ELKONIN, 1998, p. 421)

Ainda de acordo com Elkonin (1998, p. 19) “o jogo é uma atividade que se reconstrói, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”, ou seja, através dessa atividade a criança tem a possibilidade de representar papéis sociais, que fazem parte de seu cotidiano, onde isso acontece até os 4 anos de idade, sendo o período de maior propagação dos jogos de papéis, os quais envolvem os aspectos afetivo e operacional da atividade.

Na prática do jogo o ambiente e os brinquedos assumem significados lúdicos concretos que perduram durante todo o jogo, sendo que as atividades de cada criança estão interligadas, por terem como principal objetivo cumprir todos os requisitos do papel representado, ressaltando que sempre são temas completos e não apenas comportamentos soltos, como por exemplo, ao imitar um médico a criança assume toda uma postura de um verdadeiro médico e não algo superficial.

A brincadeira por ser uma atividade social da criança é um instrumento que auxilia na construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual está inserida. Para Wajskop (1995, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Na brincadeira do faz de conta às coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pela circunstância. Nela, portanto, os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente.

Cabe destacar que a brincadeira de faz de conta não é uma mera imitação do adulto. As crianças ao estabelecerem relações com o objeto criam significados, a partir da observação das ações dos outros. Nesse contexto a criança aprende experimentando, realizando ações, para além de suas próprias capacidades. As suas produções são fruto de uma reconstrução, recriação da experiência vivida. Ao imitar o outro, a criança acrescenta novos significados tornando-os mais apropriados para a sua realidade.

Assim entendemos que as crianças tenham a oportunidade de viver intensamente a sua infância. No próximo capítulo abordaremos sobre as atribuições das instituições da Educação Infantil e o papel do professor para/no contexto do jogo e brincadeira que, como vimos anteriormente, representam a atividade principal da criança na idade pré-escolar.

## 4 A BRINCADEIRA E O JOGO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A partir dos suportes teóricos dos pensadores da Teoria Histórico-Cultural, mencionados neste trabalho, buscaremos discorrer neste capítulo a respeito da valorização e o emprego intencional da brincadeira e do jogo na Educação Infantil, discutindo as atribuições desta instituição, isto é, da Educação Infantil, o papel do professor e as condições físicas, materiais e temporais necessárias para os contextos lúdicos. Nosso enfoque maior se dará na brincadeira do faz de conta, também chamado por Leontiev (1988) e Elkonin (1998) de jogo de papéis ou jogo protagonizado, característico na criança da idade pré-escolar.

Nossa pretensão nesse capítulo é contribuir para o debate sobre a importância da prática do jogo e da brincadeira na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de ser parte integrante da organização pedagógica (planejamento, sistemática de trabalho e avaliação) do professor.

### 4.1 Atribuições da Educação Infantil

De acordo com a literatura, por muito tempo era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender, não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava. Pressupomos que essa concepção ainda está presente na sociedade contemporânea. Por isso consideramos necessário ressignificar junto aos professores, familiares e à sociedade em geral, a função do jogo e da brincadeira na vida das crianças.

Concordamos com o texto a seguir que afirma:

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BRASIL, 2009, p.70).



Brincar é por excelência a linguagem que as crianças entendem e se utilizam para conversar, interagir, aprender sobre si e o mundo. Portanto, brincar é conteúdo, é conhecimento, é linguagem, por isso, ajuda a entender e impulsionar os processos de desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido podemos dizer que a criança tem o direito à brincadeira. Mas para promover sua aprendizagem e consequente desenvolvimento por meio da brincadeira, é necessário organizar práticas pedagógicas que garantam experiências lúdicas ricas e significativas na instituição de Educação Infantil.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e a organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa. (BRASIL, 2009, p.73)

Portanto, a educação infantil tem como função primordial o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos que se dá de formas variadas, também, por meio de jogos e brincadeiras. As experiências lúdicas dão a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, e nesse contexto amplia sua aprendizagem e desenvolvimento.

#### **4.2 Papel do professor para/na constituição de jogos e brincadeiras**

Por muito tempo professores de Educação Infantil pensavam – e muitos ainda pensam – que os jogos e brincadeiras acontecem naturalmente na vida das crianças e que seu papel de professor nesse contexto não precisa ser intencional.

Assim lançamos alguns questionamentos sobre o assunto: Afinal qual é mesmo o papel do professor na brincadeira infantil? Como o professor deve agir diante das crianças que estão brincando ou construindo uma brincadeira? Ele deve interferir na brincadeira, ou ficar só olhando? Acreditamos que o papel do professor é abrir um leque de possibilidades para as

brincadeiras das crianças disponibilizando materiais diversificados, de formas diferentes, cores, tamanhos, ampliando seu quadro de brincadeiras ensinando outras brincadeiras, resgatando brincadeiras que já passaram, ampliando com isso o repertório cultural.

Lima (2003; 2005) enfatiza que o jogo e a brincadeira são elementos da cultura e, ao serem valorizados e empregados como recursos pedagógicos podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança. O professor exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os educandos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras.

Para Vigotski (1993), Elkonin (1998) e Leontiev (1988) o papel do professor reveste-se de fundamental importância, pois, cabe a ele pensar numa proposta pedagógica que envolva metodologias e materiais que proporcionem as crianças o contato com diferentes objetos da cultura que, diversas vezes, só estarão disponíveis na escola. A organização de estratégias e materiais requer um trabalho intencional, isto é, planejamento.

O professor, segundo Elkonin (1998), para exercer o papel de mediador na educação da criança, necessita conhecer as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico. Conhecendo a periodização do desenvolvimento psíquico, o educador poderá organizar um sistema educacional capaz de intervir positivamente na sucessão dos diferentes períodos. A confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica é que vai possibilitar uma ação educativa eficaz e intencional.

Nesta perspectiva a atitude observadora do professor é sem, dúvida, importante para enriquecer as experiências das crianças por meio das brincadeiras. A observação das crianças e as interações que se estabelecem entre criança- criança, criança-adulto e criança-objeto implica em buscar compreender esse processo a partir de uma perspectiva sócio-histórica, defendida por Vigotski, na qual a criança entra em contato com as diferentes culturas, contextos e formas de expressão. Para este autor a mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este.

A criança para poder assimilar o mundo passa a reproduzir as ações humanas, através da brincadeira, esforça-se para atuar como um adulto. Diante disto Vigotski (1991, p.121) coloca a seguinte questão:

Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas para a

criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo.

Vigotski (1991) ressalta que as brincadeiras proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. O autor determina dois níveis de desenvolvimento vivenciados pela criança: o primeiro denominado de “zona desenvolvimento real” e o segundo de “zona de desenvolvimento proximal.”

Para Vigotski (1991) *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vigotski, tais processos são indissociáveis.

A *Zona de Desenvolvimento Real* representa o momento em que as funções mentais da criança já estão estabelecidas sendo resultantes de ciclos já completados. Nessa fase o indivíduo tem a capacidade de realizar atividades de forma independente, não precisando da ajuda do outro.

No nível de desenvolvimento proximal a criança necessita da mediação do outro para solução de problemas que ele ainda não está apto a realizar é onde ocorre a aprendizagem por isso o papel do professor é imprescindível, pois ele tem a possibilidade de incitar avanços nos alunos, os quais não aconteceriam de forma espontânea. Nessa perspectiva a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Para tanto a organização pedagógica do professor deve estar bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento; neste contexto, entram as brincadeiras e os jogos que criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Daí o grande significado que têm para ela, por exemplo, a brincadeira do faz-de-conta. Neste tipo de brincadeira, as crianças são capazes não só de representar a vida real, como também de transformá-la.

Para Vigotski (1991) a brincadeira infantil não é simplesmente uma recordação ou repetição daquilo que já foi vivido, mas novas situações são criadas e novos elementos incorporados. No momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de

brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato primordial para o desenvolvimento da criança.

Destaca-se o importante papel que Vigotski (1991) atribui a criança mais experiente e ao adulto para impulsionar o desenvolvimento da criança. No caso especificamente do professor, Oliveira (2007, p.62) diz que este “tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.”

Na zona de desenvolvimento proximal a influência de outros indivíduos é a mais transformadora; nisto reside o grande desafio daquele que ensina. Mas o desempenho deste papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento das crianças, o professor centrar suas ações nas etapas intelectuais ainda não alcançadas por elas, funcionando realmente como um propulsor de novas conquistas.

O professor precisa estimular a criança, levando-o a alcançar um nível de compreensão que ainda não domina completamente, potencializando nela um novo conhecimento. A ampliação deste aprendizado para a Teoria Histórico-Cultural pode ser obtido através dos jogos e brincadeiras realizados no espaço escolar. Para tanto, é preciso que o professor tenha o discernimento que o brincar não acontece apenas na hora do recreio para passar o tempo, mas é possível utilizá-lo como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, as brincadeiras e jogos não têm apenas um caráter de diversão ou de passatempo. A atividade lúdica pode estimular uma série de aspectos sociais, cognitivos, psicológicos, entre outros, pois permite as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados. (FRIEDMANN, 1996)

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases. De acordo com Maluf (2003, p.21):

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

É importante ressaltar que o brincar no espaço escolar precisa ser intencional para que haja um resultado satisfatório. A brincadeira não pode ser vista como algo aleatório, sem importância, mas um instrumento que o professor precisa utilizar para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma mais rica. Quando a criança está jogando com o grupo faz-se necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades e que diminua as limitações existentes, permitindo para que ela possa aperfeiçoar o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (ISIDRO e ALMEIDA, 2003).

Nessa perspectiva o professor ou professora não ficará sentada em sua cadeira fazendo atividades desconectadas com as brincadeiras que as crianças estão praticando, mas estará envolvida e ocupada com elas. Seu olhar e audição atentos para perceber as necessidades, os gestos e as falas, e assumindo papéis na brincadeira que muitas vezes as crianças propõem: a “alguém de perto ou de muito longe que veio fazer uma visita”, a “madrinha ou padrinho dos bebês”, a “secretária ou secretário”, etc.

### **4.3 Os espaços e tempos para/no contexto das brincadeiras**

#### **4.3.1 Definição dos conceitos**

As concepções de espaço e tempo e seus desdobramentos no contexto das brincadeiras interferem significativamente na aprendizagem das crianças, isto é, quanto mais desafiador for o ambiente escolar e mais oportunidade a criança tiver para ser protagonista do processo educacional, maior possibilidade terá para construir novas e significativas aprendizagens.

Buscamos auxílio em Fornero (1998), para compreender o significado dos conceitos de espaço e ambiente. Para estes autores, espaço significa os locais em que as ações são realizadas remetendo para algo físico que pode ser preenchido por objetos, materiais, móveis, equipamentos, decoração etc. O ambiente, por sua vez, é caracterizado pelo conjunto do espaço físico acrescido das relações que nele se estabelecem. Estas relações se dão no campo da subjetividade e dizem respeito aos afetos, relações interpessoais entre os sujeitos que vivem em determinado espaço. O conceito de ambiente, sob este viés, abarca o contexto das questões objetivas (físicas e materiais) e subjetivas (relações) nele estabelecidas caracterizado como espaço de vivência no qual o sujeito age e interage de múltiplas maneiras.

A criança não concebe o espaço de forma abstrata, ao contrário, ela o vê de forma concreta, palpável. O espaço de seu local de moradia, de sua comunidade, de sua escola, só faz sentido para ela se puder agir e interagir. De acordo com Fornero (*apud* Zabalza, 1998, p. 231), “para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.”

A organização dos espaços e tempos requer um olhar crítico reflexivo por todos as pessoas responsáveis pela educação das crianças. Particularmente nas instituições educativas, a organização dos espaços e tempos, em geral, limitam o exercício da liberdade, da autonomia, do “ser criança, pois os espaços são cerceados, com divisórias ou não, nos quais o tempo é delimitado “rigorosamente” para cada atividade: hora da história, hora do lanche, hora da pintura, hora do desenho, hora de brincar, etc.

Dessa forma muitas vezes as atividades são impostas pelo professor com bases de mundo do adulto sem considerar a importância de ouvir as crianças para detectar suas manifestações de interesses e necessidades. Aliás, esse é um dos grandes desafios das instituições educativas na sociedade contemporânea em que tudo parece pressionado, onde a maioria busca realizar muitas atividades em um dia de 24 horas. Dessa forma o professor pode estar reproduzindo em sala de aula aquilo que diz Tonucci (1986), “as crianças produzirão muito, mas de maneira estéril”. Ou seja, a quantidade de atividades realizadas pelas crianças pode ser grande, porém, a qualidade possivelmente fica aquém, contribuindo muito pouco para as suas formações.

O tempo diz respeito às atividades pelo qual o ser humano se ocupa, podendo ser intencional ou não. Para criança o tempo é diferente da lógica do adulto que tem hora marcada para tudo. Nesse sentido é importante considerar o conceito de tempo sob dois prismas, isto é,

tempo de vivência e o tempo cronológico. No tempo de vivência a criança se entrega profundamente na atividade que desenvolve, sobretudo, no brincar que lembrando novamente Leontiev (1988) é a atividade principal da idade pré-escolar. Nesse tempo, ao estar envolvida com seus brinquedos e brincadeiras que é algo que a motiva, encanta e chama atenção, a criança não percebe o tempo cronológico ao ponto de esquecer o mundo ao redor.

Ao brincar, criança está envolvida de tal modo com seus brinquedos que o tempo cronológico não dá conta de estabelecer o início e o fim da atividade. Quando se busca fazer isso, a criança reage de forma adversa, com apatia ou indiferença. Podemos perceber essa situação quando o adulto chama a criança para tomar banho ou fazer a refeição, e ela responde: “Espera mais um pouco”.

Portanto, o tempo de vivência é distinto do tempo cronológico, esse, em geral, dificulta que a criança mergulhe na atividade intensamente, pois, é estruturado pelo adulto, com disciplina rígida, com ritmos orientados para a realização de atividades “produtivas”. Dessa forma o papel do adulto é o de conciliar o tempo cronológico e o tempo de vivência, buscando respeitar as peculiaridades das crianças.

#### **4.3.2 A intencionalidade pedagógica: transformando espaço em ambiente**

O trabalho pedagógico intencional transforma espaços físicos (internos e externos) em ambientes. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Nesse sentido precisa ser “povoado” e organizado para que crianças e professores vivam intensamente experiências ricas e significativas. Os espaços físicos são transformados em ambientes através da intencionalidade pedagógica.

Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada. [...] Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria (BRASIL, 2009, p.91).

Pensar a composição de ambiente na Educação Infantil é uma necessidade que coloca para os educadores que atuam na área. A atenção dos profissionais deve estar voltada para as

crianças, tendo em consideração que para muitas crianças a instituição de Educação Infantil é o único lugar que elas possuem para viver sua infância.

Coloca-se como desafio o olhar aguçado dos profissionais da educação infantil para detectar as necessidades e interesses das crianças na forma como elas ocupam o espaço e se relacionam com ele. Através dessa observação é possível obter pistas das crianças que subsidiarão a organização pedagógica.

O professor deve planejar e organizar situações e espaços para oportunizar a brincadeira infantil, além de disponibilizar materiais que possibilitem ampliar essas vivências e experiências. Assim professor desempenhará um papel fundamental “criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando as mesmas uma forma de aceder as culturas e modo de vidas dos adultos, de forma criativa, social e partilhada” (WAJSKOP, 1995, p.112).

Mesmo a arquitetura das instituições de Educação infantil não favorecendo o espaço de brincadeira, do faz de conta, do movimento, cabe aos professores torná-lo um espaço mais agradável, divertido e dinâmico. No entanto, de acordo com a literatura, em muitas instituições educativas ainda é forte a presença da concepção cartesiana na forma como os espaços são organizados. São lugares geralmente retangulares, planejados, medidos, ordenados em que os móveis e objetos são estabelecidos de maneira rígida. Outras vezes, os equipamentos e mobiliários não são adequados à faixa etária das crianças. Outras vezes, ainda, os objetos e materiais (quando têm) estão dispostos numa altura em que não é possível a criança alcançar ou, então, trancados dentro do armário.

Estes fatores limitam o desenvolvimento de capacidades das crianças como o exercício da autonomia, pois, ficam na dependência do adulto para realizar as atividades. Freire (*apud* Horn, 2004) diz que a maneira como os educadores organizam os espaços, a forma como falam e dirigem-se às crianças e o que elas têm possibilidades de vivenciar na sala de aula e escola, são o retrato da prática pedagógica.

Nesse sentido, é necessário que o professor planeje a organização do espaço a fim de projetá-lo para atender os interesses, necessidades e ao ritmo de “ser criança” oferecendo a oportunidade para que ela seja protagonista na organização deste. A criança precisa encontrar na escola um ambiente que prime pela cultura infantil, considerando seus valores, suas vontades, seu jeito de ser e estar no mundo.

Através de algumas iniciativas, o professor pode organizar a sala com alguns espaços divididos por armários da altura das crianças, para servir de parede entre um canto e outro. Dessa forma poderá organizar o canto a sala por cantos específicos, onde as crianças



poderiam estar sozinhas consigo mesmo ou na companhia de um brinquedo ou de um livro. A partir de uma organização do espaço que possibilite às crianças se movimentar, com materiais que aumentem as suas possibilidades de brincadeiras, de interações, o professor estará realizando o seu papel de mediador permitindo o desenvolvimento do imaginário infantil e ampliando as brincadeiras de faz de conta.

Buscar ampliar as brincadeiras, principalmente a brincadeira de faz de conta, disponibilizando materiais e criando junto com as crianças materiais que possuam uma significação maior como é o caso das máscaras que, em geral, elas gostam e brincam seja imitando os bichos, fazendo os movimentos dos animais, fazendo o som dos animais.

Wajskop fala desse papel do professor como um mediador das experiências e das relações estabelecidas pelas crianças. Para a autora,

[...] é fundamental ampliar as experiências das crianças se queremos proporcionar-lhes base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais as crianças virem, ouvirem, sentirem e experimentarem, quanto mais aprenderem e assimilarem, quanto elementos reais tiverem em sua experiência, tanto mais produtiva e criativa será a atividade de sua imaginação. (WAJSKOP, 1995, p.101-102).

Horn (2004) fala da importância da criança ter um espaço povoado de objetos com os quais seja desafiada a criar, formular hipóteses e encontrar possíveis soluções. Quanto mais objetos e materiais a criança tiver a sua disposição que a instigue e desafie, mais possibilidade ela terá para ampliar significativamente sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os objetos que podem estar presentes na sala de aula para estimular o faz-de-conta das crianças são os mais diversos, inclusive aqueles de tamanho real que não estão mais em uso: telefone, máquinas de fotografia e datilografia, painéis, talheres, potes, controle remoto, calculadora, telefone celular sem bateria, rádio, sapatos, frascos de xampu e perfume, entre outros.

Horn (2004) fala, também, sobre a necessidade de espaços diferenciados de acordo com a faixa etária das crianças. Enquanto que para os pequenos da creche as áreas aonde possam engatinhar, rolar, caminhar e correr são relevantes, para os maiores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estas áreas podem ser reduzidas dando lugar a outras atividades como pintar, desenhar, recortar, colar, modelar, brincar de faz-de-conta, ouvir e contar histórias, ler e escrever.

Portanto, ao planejar a ocupação do espaço o educador precisa prever que atividades são necessários para as crianças menores e maiores, adequando a disposição dos móveis e

demais equipamentos e materiais que melhor contribuirão para o aprimoramento das suas capacidades.

É oportuno considerar que as áreas externas da sala de aula e da escola podem enriquecer e potencializar o desenvolvimento das brincadeiras das crianças quando utilizados com intencionalidade. No pátio, na quadra de esportes, no refeitório, na caixa de areia, no parque etc, há a presença de novos elementos e cenários que aguçam a imaginação das crianças. Em geral, constata-se que as crianças gostam e se envolvem mais intensamente nas propostas de trabalho que incluem atividades fora da sala de aula.

Na hora de brincarem no pátio as crianças realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais. [...] os pátios podem ser divididos em “cantos” ou zonas que estimulem diferentes tipos de convivências e brincadeiras. Espaço para jogos tranquilos como os jogos imitativos, de manipulação e construção, espaço para jogos de movimento e, se possível, espaço para o mistério – pedras grandes, bosquinho, fontes, esconderijos – dos jogos de aventura e imaginação. Por esse motivo, o pátio exige uma proposta pedagógica formulada por todo o grupo: crianças, profissionais, professores e familiares e atenta às regras de acessibilidade para todos em todos os ambientes (BRASIL, 2009, 94-95).

### **4.3.3 O protagonismo da criança na gestão do espaço e tempo**

Outra característica importante do olhar crítico e reflexivo do professor é de perceber as crianças como seres ativos no processo de aprendizagem, que produzem conhecimento. Isso requer a compreensão de que as crianças percebem, pensam e agem no mundo que as cerca de um jeito peculiar. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. Assim conhecer as crianças, saber do que elas brincam, o que elas fazem quando estão entre elas, ou sozinhas, o que dizem, o que elas nos dizem ou querem nos dizer.

Para Sekkel e Gozzi (2003), um dos grandes desafios da escola atualmente é conceber a gestão do espaço de forma integrada ao projeto educativo, considerando os princípios de uma educação democrática que valoriza as competências, os direitos e os deveres de seus protagonistas. As autoras partem da ideia de que o espaço é um elemento organizador das relações e se a intenção é promover o exercício da cidadania e a autonomia da criança, há que se atuar na construção deste tendo em vista estes objetivos. Quanto mais a crianças se

descentralizam da figura do adulto, mais fortemente se constituirão como seres autônomos e sujeitos na construção de suas histórias.

Neste sentido, a organização do espaço precisa fazer parte do planejamento do educador, não como elemento a mais no processo educativo, mas como recurso e instrumento parceiros para uma educação de qualidade que respeita a criança como cidadã de deveres e direitos.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) orienta para que o educador planeje a forma mais adequada de organizar o espaço de acordo com o projeto de trabalho que está sendo desenvolvido. Isso significa dizer que o espaço deve ser flexível, mutável, em constante movimento e construção.

Esta concepção do espaço é compartilhada por Lima (1989, p.13) quando afirma que: “Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço por que ele vai sendo construído e destruído, permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza”.

Para Hoffmann (1996), o espaço do cotidiano está atrelado ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se e reconstituindo-se de acordo com suas especificidades. Nesta perspectiva cabe considerar que não há modelos para sua organização, visto que, uma turma de crianças difere da outra, uma escola é diferente da outra.

Assim, quando o professor planeja a organização dos espaços e tempos na escolas é fundamental considerar várias questões, entre as quais:

- » Não há modelo: cada turma tem a sua história;
- » Crianças e professor como protagonistas do processo de organização;
- » Faixa etária das crianças;
- » Espaço como parte integrante do planejamento do professor;
- » Parte interna e externa da sala de aula como espaços de aprendizagem;
- » Flexibilidade conforme os planos de trabalho em curso;
- » Olhar acurado do professor para lançar novos olhares para que o espaço seja pensado e organizado para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

Partindo do entendimento que a organização do espaço não é algo dado e imutável, apontamos a (re)construção deste pelos sujeitos - no caso da escola pelos educadores, crianças, familiares e funcionários-, como uma possibilidade para que as crianças possam viver suas infâncias.

Cabe aos responsáveis pela educação das crianças acreditar nas suas capacidades atentando para as especificidades do sujeito infantil no intuito de organizar o espaço educativo

de maneira que contemple seus interesses e às suas necessidades considerando que elas têm o direito a uma aprendizagem de qualidade.

## CONCLUSÃO

Os autores da Teoria Histórico-Cultural contribuíram para aperfeiçoar a construção de um novo olhar sobre o papel do jogo e da brincadeira na formação da criança. Esse ser humano dotado de capacidades e competências desde o nascimento, que produz conhecimento a partir das relações que estabelece e que participa ativamente como ator principal na construção de sua história e cultura presente nas suas vivências intensas, nas experiências, brincar de faz-de-conta, transformar uma caixa de papelão num tesouro, uma árvore numa floresta, um pneu num carro, um cabo de vassoura num cavalo, uma mesa numa casinha; de conversar sozinhas sem se importar com o mundo a volta delas, de viver no faz-de-conta a vida dos adultos (BATISTA, 2000, p.32).

A atividade lúdica por meio do jogo e da brincadeira é um meio privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. Através do brincar, valores, crenças, normas, leis, regras, hábitos, costumes, princípios éticos, conhecimentos são construídos, transmitidos e assimilados pela criança.

Brincando, a criança vai construindo sua identidade, aprendendo e se desenvolvendo. Neste sentido o brincar é uma necessidade e um fator determinante no desenvolvimento integral de sujeito humano, na constituição de sua personalidade, e como fator de relação e comunicação com outros sujeitos e consigo mesmo.

Afirma Vigotski, (1991), que a gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivencia e que é através de sua experiência que reelabora situações de sua vida diária, combina e cria novas realidades.

A criança através do brincar pode apreender vários conhecimentos, assim como solucionar adversidade de seu cotidiano como coloca Maluf (2003 p. 18) “quando brincamos conseguimos sem muito esforço respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes”.

Na relação com o outro a criança constrói conhecimentos, apropriando-se de um saber já acumulado, bem como, no brincar a criança necessita representar e chegar ao mais real possível, ao imitar, por exemplo, um médico ela assume uma postura igual a um médico de verdade, através dessa atividade ela tem a possibilidade de entender diversos papéis desempenhados pelo ser humano.

É importante destacar que educação infantil é um tempo diferente dos outros níveis de ensino subsequentes, portanto, precisa-se projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e à necessidade que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momento de interação e decisórios na produção destes espaços e tempos. A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única ideia e correta sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores(as) e amigos(as).

É oportuno destacar que temos um bom caminho a percorrer no intuito de elucidar lacunas que ainda estão em aberto e que necessitam de maior aprofundamento. Dentre as questões que estão pendentes, podemos citar: Por que alguns jogos e brincadeiras acompanham diversas gerações? Por que algumas brincadeiras e jogos são praticados em determinado período do ano? Os brinquedos industrializados interferem na expressão lúdica das crianças? As brincadeiras e jogos possuem os mesmos significados para todas as culturas? Por que, em geral, as brincadeiras e jogos são considerados irrelevantes para pais e professores para o processo de ensino e aprendizagem?

Portanto fica o desafio para pesquisas vindouras investigar essas e outras questões que permanecem em aberto com relação ao tema. Nesse sentido, concordamos com Mello (2007, p.15) quando diz “todos precisamos estudar, pois muito do que temos feito com a educação das nossas crianças carece de uma base científica”.

Vale ressaltar que já se avançou significativamente na compreensão sobre a função do jogo e da brincadeira na formação da criança. Mas muito ainda há por se fazer para superar alguns equívocos nas práticas realizadas na educação das crianças, principalmente, se considerarmos que o “respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil” (BRASIL, 2009, p.70).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- BISCOLI, I. A. *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v.1, p.27-28.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: SEB, 2009.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.
- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- DOHME, V. A. *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2002.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORNERO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.229-281.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender*. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. *Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 4. reimp. da 1ª ed. de 1994.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LIMA, J. M de. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança: *In: Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no Ensino Fundamental*. Araraquara: JM Editara, 2003.

\_\_\_\_\_. A brincadeira na Teoria Histórico-Cultural: de prescindível a exigência na Educação Infantil: *In: Perspectiva para a Educação Infantil*. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2005.

LIMA, Mayumi Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: Prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_.LAKATOS, Eva Maria. *Técnica de pesquisa*. São Paulo: Cillas. 1990. p.56-123

MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

NEGRINI, Airton. *A aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato(Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEKKEL, Marie Claire; GOZZI, Rose Mara. O Espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: DIAS, Marina Célia.; NICOLAU, Maria Lucia M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. São Paulo: Papirus, 2003.

TONUCCI, F. A lós três años se investiga. Barcelona: Hogar Del livro, 1986.

VENGUER, L. Temas de Psicologia Pré-Escolar. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VYGOTSKI, Lev Semiovich; LURIA, Alexander, R.; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Vilalobos, São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes- São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.



