

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA KELY ALMEIDA CAPARRÓ VOLPATO

**AS RELAÇÕES DO JOGO DE REGRA E DA BRINCADEIRA COM O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

TRÊS LAGOAS, MS

2023

ROBERTA KELY ALMEIDA CAPARRÓ VOLPATO

**AS RELAÇÕES DO JOGO DE REGRA E DA BRINCADEIRA COM O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Armando Marino Filho.

TRÊS LAGOAS, MS

2023

VOLPATO, R. K. A. C. As relações do jogo de regra e da brincadeira com o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Marino Filho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Suzana Marcolino

Universidade Federal de Alagoas

Membro externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro interno

Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Suplente

Três Lagoas, MS, 02 de março de 2023.

Dedico o resultado deste esforço:

A Deus, pois sem Ele não seria possível sequer a minha vida.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação que, assim como eu, esforçam-se para fazer um trabalho de qualidade e dedicam horas de suas vidas ao desenvolvimento de crianças, considerando-as realmente como crianças.

À minha mãe Anecy, ao meu pai Peres e à minha Sogrets Valdereis, pelo apoio que sempre me deram, pelo incentivo e por cuidar dos meus filhos para que pudesse estudar e viver.

Ao meu esposo Miguel, amor da minha vida, pela parceria e companheirismo de sempre.

Aos meus filhos Giovanni e Helena, por serem a melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que contribuíram para que este estudo fosse viabilizado. A muitas pessoas, sou grata por terem, de alguma maneira, mediado o meu desenvolvimento humano e minha capacitação não somente profissional, mas também pessoal.

Um agradecimento especial à minha mãe Anecy, por ser desde sempre, para mim e para tantos outros, uma fonte de mediação do desenvolvimento humano e uma inspiração de profissional competente, humana e humilde.

Ao meu pai Peres, por ser, cada dia mais, meu parceiro e admirador.

À minha Sogrets Valdereis, por não deixar de ser minha amiga de todas as horas.

Ao meu esposo Miguel, por não me cobrar nada neste período de apenas corpo presente, por cuidar tão bem de nossos filhos e por me acalmar nos momentos de desespero.

Aos meus amados filhos Giovanni e Helena, agradeço por serem minha inspiração.

Sou grata às minhas tias, que sempre me cuidaram e orientaram.

Agradeço especialmente as minhas amigas Mariana e Natasha, por serem como irmãs.

À Neli, além das aulas de inglês, por ser uma fiel incentivadora.

Aos amigos que fazem parte da “Família da Vila”, pelo apoio e torcida.

A todos os alunos que tive, os quais, sejam crianças, adolescentes ou adultos, me ensinaram muito. E me motivaram a ser uma professora cada vez melhor.

À Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, pela concessão da licença para estudos, o que permitiu que eu fizesse uma pesquisa de qualidade.

A todos os colegas de trabalho e amigos da Escola Municipal Presidente Médici. De modo especial, agradeço o incentivo, a colaboração e a torcida dos amigos Murilo, Elaine, Juliana, Josi, Elenice, Célia, Ângela, Cristina, Welton e Sandra Nóia.

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Armando, por ter acreditado em mim até nos momentos em que eu mesma desacreditei. Por ter com paciência e respeito, mediado tamanho desenvolvimento e crescimento, muito além de minhas expectativas para o curso. Agradeço pelas orientações e presença ao longo de toda escrita.

A todos os professores que tive na vida, que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui. De modo especial meus professores de judô Reinaldo e Ovídio.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação. Em especial, agradeço à Nayla pelas trocas, pela amizade, por ser minha guia nesse curso, sempre me ajudando a “abrir as portas das

salas de aula” e por ir de mãos dadas (virtualmente) comigo desbravar o mundo da informática, tão desconhecido para mim.

Aos integrantes do Grupo de Estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural, professores, pesquisadores, estudantes, por todas as partilhas.

Aos funcionários da UFMS, Ariel, Matheus, Alex e Ademilson pela assistência.

À Juliana, por uma correção gramatical impecável e pelo trato humano respeitoso.

Aos professores Tarcísio Pereira, Suzana Marcolino e Regina Marques, que prontamente aceitaram o convite para fazer parte da banca e contribuíram sobremaneira para a qualificação deste trabalho.

“Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um ‘carro’, aponta uma ‘pistola’, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”

(ALEXIS N. LEONTIEV, 2010b, p. 59)

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica teve como objeto de estudo os fenômenos sociais e psicológicos jogo e brincadeira relacionados ao desenvolvimento infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Investigamos quais são as identidades e diversidades entre esses fenômenos, bem como sua materialidade e prática social. O objetivo geral foi analisar quais são as implicações do jogo de regras e da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, no período pré-escolar. Os objetivos específicos foram: explicitar o movimento de surgimento e as transformações dos fenômenos jogo de regras e brincadeira para compreender suas características e inter-relações; compreender o desenvolvimento da criança como ser social e a sua relação com o jogo e a brincadeira; analisar quais são as contribuições do jogo e da brincadeira junto ao desenvolvimento infantil. Para cumprir esses objetivos, usamos como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, representada neste trabalho por Vigotski, Leontiev e Elkonin. Problematizamos como o conhecimento teórico sobre o jogo e a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. A fim de entender e responder a essa questão, procuramos compreender as mediações e as características do objeto de pesquisa para, assim, alcançar o conhecimento concreto sobre a essência do jogo e da brincadeira. O percurso metodológico se apoiou no materialismo marxista e o método usado foi o materialista histórico-dialético. Como resultados da pesquisa, analisamos as implicações e mediações que fazem parte do jogo e da brincadeira, as similaridades e diversidades entre eles e como elas se relacionam com o desenvolvimento infantil. Além disso, identificamos as diferenças entre esses fenômenos no que tange à prática docente e, ainda, como cada um deles contribui com o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: jogo; brincadeira; desenvolvimento infantil; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This bibliographical research had as object of study the social and psychological phenomena game and play related to child development, from the perspective of the Historical-Cultural Theory. We investigate what are the identities and diversities between these phenomena, as well as their materiality and social practice. The general objective was to analyze the implications of the game of rules and the game in the process of child development, in the preschool period. The specific objectives were: to explain the movement of appearance and the transformations of the game of rules and games phenomena in order to understand their characteristics and interrelationships; understand the child's development as a social being and its relationship with games and games; to analyze the contributions of the game and the play with the child development. To fulfill these objectives, we use the Historical-Cultural Theory as theoretical support, represented in this work by Vygotsky, Leontiev and Elkonin. We problematize how theoretical knowledge about games and play can contribute to the development of preschool children. In order to understand and answer this question, we tried to understand the mediations and characteristics of the research object, in order to achieve concrete knowledge about the essence of the game and play. The methodological course was based on Marxist materialism and the method used was the historical-dialectical materialist. As research results, we analyze the implications and mediations that are part of the game and play, the similarities and differences between them and how they relate to child development. In addition, we identified the differences between these phenomena with regard to teaching practice and, also, how each one of them contributes to the development of the child.

Keywords: game; just kidding; child development; Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
1.1 MATÉRIA	22
1.2 HISTÓRIA.....	24
1.3 DIALÉTICA	27
1.4 ESSÊNCIA E APARÊNCIA	30
CAPÍTULO 2. SIMILARIDADE E DIFERENÇA ENTRE JOGO E BRINCADEIRA.40	
2.1 MOVIMENTOS DE ORIGEM DO JOGO E DA BRINCADEIRA.....	42
2.2 IDADE DE BRINCAR E DE JOGAR	51
2.3 O BRINQUEDO	58
2.4 BRINQUEDOS INDUSTRIALIZADOS	66
2.5 TECNOLOGIAS	72
2.6 O LÚDICO	79
2.7 A PREOCUPAÇÃO COM O FUTURO DA CRIANÇA	82
CAPÍTULO 3. RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O JOGO E A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	87
3.1 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	87
3.2 O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE.....	89
3.3 O DIREITO DE BRINCAR EXISTE NA REALIDADE?	93
3.4 JOGO E BRINCADEIRA COMO FENÔMENOS SOCIAIS, PSICOLÓGICOS E HISTÓRICOS	95
3.5 COM QUE A CRIANÇA BRINCA?	102
3.6 FUNÇÕES PSÍQUICAS DESENVOLVIDAS AO BRINCAR.....	106
3.7 ATIVIDADE CRIADORA.....	112
CAPÍTULO 4. RELAÇÃO DO JOGO E DA BRINCADEIRA COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	116
4.1 A CULTURA INFANTIL	117
4.2 AS REGRAS.....	120
4.2.1 BENEFÍCIOS DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS	124
4.3 BRINCADEIRA: ATIVIDADE-GUIA INFANTIL QUE CRIA ZDP	125
4.4 DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR E DO JOGAR	131
4.5 TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	137
4.6 EMPECILHOS À REALIZAÇÃO DA BRINCADEIRA.....	146

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	152
5.1 JOGO E BRINCADEIRA NÃO SÃO A MESMA COISA	154
5.2 JOGO E BRINCADEIRA SE RELACIONAM	155
5.3 A NECESSIDADE DE A CRIANÇA BRINCAR	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os fenômenos sociais e psicológicos jogo e brincadeira na idade pré-escolar. A fim de melhor esclarecer os conceitos usados neste trabalho, nos baseamos em Vigotski (2008, p. 26) para definir o que é brincadeira. Para ele, “na brincadeira, **a criança cria** uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança” (grifo nosso).

Diante do exposto, estamos entendendo a brincadeira como a atividade infantil que demanda uso da imaginação para a recriação de uma situação que a criança protagoniza. Essa situação pode ser identificada pela representação da função social do adulto, de um personagem ou um animal, por exemplo. Assim, a brincadeira é entendida como a típica atividade infantil cuja representação de papéis sociais é realizada por meio da imaginação de situações fictícias (ELKONIN, 2009). Logo, uma atividade infantil que não apresente uma ação fictícia não será brincadeira, e sim outro tipo de jogo diferente do jogo protagonizado.

Adotamos o termo brincadeira para definir o fenômeno de atividades infantis que, geralmente, são denominadas de jogo protagonizado pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, aporte teórico desta pesquisa. Nesse sentido, adotamos o termo jogo para o fenômeno que as referências estudadas trazem com a nomenclatura de jogos com regras.

Entendemos e definimos o jogo de regra como as atividades não apenas infantis, que possuem regras próprias, dirigidas com um propósito específico, usando habilidades e competências para alcançar um dado objetivo. Com esta definição, ao longo do trabalho, tentamos identificar os entendimentos de brincar e jogar para os autores da teoria citada.

Visamos compreender não apenas os diferentes conceitos usados por esses autores, mas também as semelhanças e interrelações dos fenômenos jogo e brincadeira. Visto que nossa hipótese é que apesar de jogo e brincadeira serem fenômenos diversos possuem identidades.

O interesse em realizar esta pesquisa, justifica-se em virtude do entendimento – como professora de Educação Física – de que essa temática, apesar de bastante estudada recentemente, ainda não está clara nos currículos educacionais quanto às suas distinções, funções e implicações junto ao desenvolvimento infantil, especialmente dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A fim de produzir um conhecimento que possa mediar uma prática pedagógica mais assertiva que atenda as necessidades do desenvolvimento infantil.

A relevância de estudar essa temática se justifica ao perceber, na realidade, que o jogo e a brincadeira não são valorizados socialmente, nem mesmo dentro das instituições de educação direcionadas às crianças. Como mostrou a pesquisa de Marcolino e Mello (2015, p. 464), “[...] não há, nas escolas, uma construção comum sobre diretrizes para organizar essa atividade: cada professor faz, ou não faz, da forma como conceber”. As autoras afirmam que é necessário ao docente um conhecimento teórico sobre esse tema para que sirva de base para sua prática profissional.

Os docentes, na condição de profissionais que trabalharão com essa temática, podem contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento infantil. Essa contribuição dependerá não apenas do seu conhecimento, mas da sua conduta intencional direcionada à criança, com relação ao uso de jogos e de brincadeiras, visto que, a depender da qualidade das suas mediações, as crianças poderão ser beneficiadas ou prejudicadas.

Nesse contexto, inicialmente a problemática principal é a seguinte: como o conhecimento sobre o jogo e a brincadeira pode contribuir com o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças em idade pré-escolar? Na busca por uma resposta, ao desenvolver a pesquisa, surgiu a necessidade de responder várias outras questões, entre elas: o que o docente ou demais adultos podem fazer para contribuir com o desenvolvimento infantil por meio da brincadeira e do jogo? E como o docente pode atuar frente a essas atividades na educação de crianças, no sentido de não as descaracterizar e ainda favorecer o desenvolvimento da criança?

A fim de buscar conhecimento sobre essa problemática, a pesquisa científica que aqui se introduz tentou verificar a essência do jogo e da brincadeira enquanto fenômenos sociais, históricos e psicológicos. O projeto foi alcançar um conhecimento científico e teórico que contraponha o entendimento cotidiano de que o jogo e a brincadeira são sinônimos de atividades inferiores se comparadas com outras no âmbito escolar. Por isso, tentamos compreender a essência desses fenômenos para diferenciá-los e identificar suas mediações, bem como suas características, finalidades e, de modo especial, sua função na educação das crianças em idade pré-escolar, bem como suas implicações ao desenvolvimento infantil.

A partir da problemática acima proposta, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar quais são as implicações do jogo de regras e da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, mais precisamente na fase pré-escolar. Os objetivos específicos foram: explicitar o movimento de surgimento e as transformações dos fenômenos jogo e brincadeira para compreender suas características e inter-relações; compreender o desenvolvimento da criança

como ser social e a sua relação com o jogo e a brincadeira; analisar quais são as contribuições do jogo e da brincadeira, junto ao desenvolvimento infantil, na idade pré-escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos o método materialista histórico-dialético. Com este método procuramos desenvolver um pensamento teórico dialético. Considerando que a dialética é a lógica das transformações. Nos esforçamos para refletir sobre a vida da criança em movimento, sobre o modo de educá-la e suas peculiaridades de desenvolvimento. Esta pesquisa delimitou-se a compreender principalmente uma dessas peculiaridades da infância que é o brincar. Paralelamente, a pesquisa investigou o jogo na vida da criança e no seu processo educativo dentro das instituições direcionadas à educação infantil. Procurando conhecer a história de transformações desses fenômenos, bem como sua materialidade.

Uma série de questionamentos foram investigados a fim de desenvolver um conhecimento concreto sobre o jogo e a brincadeira. A busca por essas respostas revelou inúmeras mediações que envolvem as relações que dizem respeito ao jogo e à brincadeira e seus sistemas de relação. Algumas questões que nortearam a pesquisa foram: O que é a brincadeira? O que é o jogo? Qual é a natureza desses fenômenos? Qual é a importância deles para o desenvolvimento infantil? Essas indagações, ao longo da pesquisa, deram origem a outras perguntas.

Diante de tantas indagações, buscamos, como ponto de partida, uma base teórica alicerçada nos estudos dos autores Vigotski, Leontiev e, principalmente, nos estudos de Elkonin, divulgados em *Psicologia do jogo* (2009). Conforme consta no prólogo do referido livro, a “[...] teoria considera como unidade fundamental do jogo o ‘jogo protagonizado’ característico das crianças do final da idade pré-escolar, jogo social, cooperativo, de reconstituição dos papéis e das interações dos adultos” (LINAZA, 2009, p. XIV), ou seja, é a brincadeira na qual as crianças interpretam as relações humanas o que cotidianamente é chamado de brincadeira de faz de conta. Assim, percebemos que identificar os termos a que cada fenômeno se refere na realidade foi o princípio da investigação.

Segundo os autores Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 295), para se entender a brincadeira e o lugar que ela ocupa na teoria da psicologia histórico-cultural, “precisamos entendê-la, primeiramente, como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade”. Com esse sentido sócio-histórico, buscamos a compreensão do jogo e da brincadeira na vida da criança, desde sua gênese até a forma atual.

Do ponto de vista metodológico, foi importante localizar onde o objeto de pesquisa existe na realidade, qual é a sua materialidade e em qual período de desenvolvimento acontece. Assim,

A infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em relação ao todo social. No processo dessa conquista, o ser humano, como um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana (VIGOTSKI, 2006, p. 287).

Nessa conversão, é possível perceber que, durante a formação da personalidade humana, muitas mediações influenciam nesse processo. O objeto de estudo desta pesquisa é um meio que pode ser interpretado como uma dessas mediações, visto que mediação é a “função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral” (ABBAGNANO, 2007, p. 655). Assim, o jogo e a brincadeira fazem parte do desenvolvimento psicológico da criança, pois, por meio deles, as crianças se apropriam da cultura humana, expressam suas emoções, seu entendimento da realidade e demonstra como essa realidade lhes afeta e transforma processos em desenvolvimento.

Posteriormente ao estudo das medições do jogo e da brincadeira sobre o método e a teoria, iniciamos a abstração de conhecimentos presentes nas obras estudadas, análise das ideias e posicionamentos dos autores bem como a comparação deles com a realidade. Realizamos uma atividade de busca em base de dados e livros, seguida da realização de anotações, tabelas, discussões e apresentações orais no grupo de estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural. Simultaneamente, foi realizado o processo de escrita e, por diversas vezes, reescrita, para corrigir o pensamento e entendimento sobre todo o estudo. Com as contribuições da banca de qualificação, a escrita da dissertação se aperfeiçoou. Para organizar os resultados da pesquisa nesta versão, organizamos o trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Metodologia da pesquisa”, explanamos o estudo dos métodos utilizados na realização da pesquisa. Descrevemos o caminho trilhado pela investigação para alcançar os objetivos propostos, o que culminou nos conhecimentos expostos ao longo desta dissertação.

No segundo capítulo, foram pesquisadas as mediações abstraídas do sistema de relações de que fazem parte o jogo e a brincadeira. Esse capítulo abrangeu ainda a gênese e a natureza do objeto de pesquisa, assim como as identidades e diversidades entre o jogo e a brincadeira. Também foi possível observar as tendências dos movimentos que vão alterar a forma material

desses fenômenos e a influência da tecnologia. Bem como o lúdico e a relação do jogo e da brincadeira no ambiente institucionalizado da educação infantil.

No terceiro capítulo, descrevemos o objeto de pesquisa e suas relações com a criança. Com a finalidade de verificar o arcabouço científico sobre essa temática, embasamos cientificamente o objeto de pesquisa. Nesse capítulo, foram identificados a maneira como os autores estudiosos do assunto contribuíram com a Teoria Histórico-Cultural e os mecanismos de funcionamento da brincadeira.

No quarto capítulo, tratamos do jogo e da brincadeira como fenômenos culturais e sua relação com o desenvolvimento infantil. Os estudos englobaram a questão da desvalorização e precariedade na realização das brincadeiras livres no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que foram verificadas as contribuições dessas atividades para o desenvolvimento infantil.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos resultados. Relatamos as principais questões investigadas ao longo da pesquisa e os dados encontrados. Entre as descobertas interessantes sobre o jogo e a brincadeira, mostramos as contradições e identidades existentes nos dois fenômenos. Ou seja, que mesmo jogo e brincadeira sendo atividades diferentes elas se relacionam e possuem identidades.

Por fim, seguem as considerações finais. Longe de considerar este trabalho completamente encerrado, pretendemos, com este estudo teórico, ofertar um suporte teórico com a finalidade de colaborar com o trabalho prático junto às crianças. Por meio da leitura deste material, os profissionais da educação que queiram se relacionar com este estudo poderão mediar conhecimentos nessa área e refletir sobre sua prática. Com isso, poderão se capacitar profissionalmente dentro desta temática tão importante e necessária para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Nada do que foi será / De novo do jeito que já foi
um dia / Tudo passa, tudo sempre passará / A vida
vem em ondas / Como um mar / Num indo e vindo
infinito / Tudo que se vê não é / Igual ao que a
gente viu há um segundo / Tudo muda o tempo
todo no mundo / Não adianta fugir / Nem mentir/
Pra si mesmo...”*

(Lulu Santos/Nelson Motta)

Este capítulo apresenta o método escolhido para pesquisar o objeto de estudo, os fenômenos sociais e psicológicos jogo e brincadeira na idade pré-escolar. Também apresenta as definições de pesquisa, o tipo escolhido, sua relevância social, assim como a explicação da metodologia e do método utilizado. Além disso, expõe a linha teórica que a pesquisa segue, seus autores clássicos e ainda os tipos de fontes pesquisadas.

Em primeiro lugar, conceituamos pesquisa como uma investigação com a finalidade de solucionar um determinado problema (GIL, 2002, p. 17). Esse problema pode ser um conhecimento insuficiente, tal como o caso do conhecimento sobre o jogo e a brincadeira. No mesmo sentido, outros autores compreendem a pesquisa como sendo “[...] um procedimento reflexivo e crítico de busca de respostas para problemas ainda não solucionados” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 29), por exemplo, as diferentes características entre jogo e brincadeira.

A pesquisa é necessária para ampliar e desenvolver o conhecimento. Quanto mais investigação fizer sobre determinado assunto, mais se pode conhecer sobre ele. Logo, o investigador terá mais conhecimento da mesma temática, o que poderá levar a um domínio do assunto. É necessário o domínio do assunto para solucionar a problemática desta pesquisa, tendo em vista que o jogo e a brincadeira são de fundamental importância para a faixa etária pré-escolar, conforme os currículos da Educação Infantil.

Para desenvolver uma pesquisa de caráter científico, o pesquisador precisa seguir um método sistemático. Em concordância com Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Logo, sem o embasamento teórico em produções

científicas, a pesquisa fica deficiente, assim como uma prática docente sem reflexão de sua prática.

A priori, seguir um estudo sistemático propicia à pesquisa ter não apenas êxito acadêmico, mas social. Esta pesquisa obedeceu a um sistema de estudo considerado “[...] sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de idéias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 80). Ao seguir esse sistema, a pesquisa científica, por conseguinte, poderá contribuir com a sociedade ao disponibilizar os seus resultados.

Para alcançar os objetivos propostos pelo projeto, foi realizada pesquisa do tipo bibliográfica. Esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Esta pesquisa foi exclusivamente bibliográfica. Conforme Gil (2002, p. 44), “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como neste caso.

Para atingir os objetivos do estudo, foram seguidas as fases da pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 44), esse tipo de pesquisa tem oito fases distintas: “a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação”. Resultante de todo esse trabalho, esta dissertação apresenta os resultados das análises e abstrações realizadas ao longo da pesquisa. Os materiais bibliográficos serviram de alicerce para desenvolver o pensamento e construir um conhecimento sobre o tema.

No que diz respeito ao material utilizado na pesquisa, além dos livros, bastante utilizados por se constituírem “[...] fontes bibliográficas por excelência” (GIL, 2002, p. 44), também foram pesquisados materiais que fazem parte da produção nacional de pesquisas, disponibilizados nas bases de dados da internet, como o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico.

De acordo com Gil (2002, p. 45), a “[...] principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Durante a pesquisa, investigamos um corpo teórico substancial. As fontes-obras selecionadas para fazer parte desta dissertação somaram 28 livros e 16 capítulos de livros. A revisão da literatura conta ainda com cerca 38 trabalhos científicos, a maioria publicada em formato de artigo, publicizados em revistas

científicas; três teses de doutorado e três dissertações de mestrado, além de algumas leis e publicações do Ministério da Educação pertinentes ao tema.

Com relação aos objetivos metodológicos, esta pesquisa se encaixa no tipo explicativa, uma vez que, para alcançar os objetivos, é necessário explicar os movimentos dos fenômenos “jogo” e “brincadeira”, mais precisamente “jogos com regras” e “brincadeira de papéis”, para com isso entender por que eles se confundem no cotidiano, além de variar conforme a abordagem metodológica. A pesquisa explicativa, de acordo com Gil (2002, p. 42), explica o porquê das coisas, assim aprofundando o conhecimento da realidade.

A análise da pesquisa busca se aproximar da essência do jogo e da brincadeira, pois visou alcançar o conhecimento concreto sobre o movimento que ambos realizam por meio das suas inúmeras mediações. A finalidade é a de compreender esse conhecimento como possibilidades educacionais para contribuir com o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças. Ao investigar “[...] algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSÍK, 1969, p. 13), o conhecimento dessa estrutura pode mediar e orientar o docente em seu trabalho com as crianças.

É importante elaborar um conceito de jogo e de brincadeira condizente com a realidade, para, com isso, construir um conhecimento sobre a influência que eles têm sobre o desenvolvimento psicológico e social da criança. Uma das intenções deste trabalho é disponibilizar este material tanto para os profissionais da educação quanto para quem mais se interessar, para que sirva de fonte para o conhecimento teórico sobre essa temática. Conhecer as mediações que têm relação com o objeto de pesquisa é abstração necessária para alcançar esse conhecimento. Segundo Lefebvre (1991, p. 49), “o conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos”. Para alcançar esse propósito, seguimos um método para não apenas conhecer, mas também compreender como a criança se relaciona, de modo geral, com o jogo e a brincadeira.

Ainda sobre o conhecimento, a fim de entender as mediações que fazem dele um fato, parafraseamos Lefebvre (1991, p. 49-50): as características do conhecimento humano enquanto um fato é que ele é prático, por ter uma experiência real; é social, pois é transmitido pelo ensino ou pelo exemplo e, por fim, tem caráter histórico, já que foi “adquirido e conquistado”. O autor compara a ciência com o esporte, exemplificando que “todo novo resultado supõe longo treinamento; e todo novo desempenho, todo melhoramento de resultados, são obtidos de modo

metódico” (LEFEBVRE, 1991, p. 50). Logo, é por meio do método que se atinge os objetivos da pesquisa.

Para realizar uma pesquisa e chegar a um conhecimento científico, é necessário um método, ou seja, um caminho a ser percorrido para atingir tal conhecimento. O autor Paulo Netto (2011, p. 22) explicou o que é o método “numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Dessa forma, o método é o que leva ao conhecimento da essência do objeto de pesquisa. Sobre método, segundo Abbagnano (2007, p. 668),

Este termo tem dois significados fundamentais: 1 "qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa; 2 "uma técnica particular de pesquisa. No primeiro significado, não se distingue de "investigação" ou "doutrina". O segundo significado é mais restrito e indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos (sic).

Já a metodologia pode ser entendida como o estudo do método. Como mostra Abbagnano (2007, p. 669), a metodologia pode ser entendida como a “lógica ou parte da lógica que estuda os métodos”. Essa lógica tem como finalidade promover uma atividade intelectual que se transforme ao percorrer esse caminho que o método indica. Para melhor distinção de método e metodologia,

[...] para o autor, o termo “método”, grosso modo, conjuga duas acepções que são básicas mas se mesclam: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática) e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas perspectivas são indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo esse denominado por Vigotski de metodologia (VIGOTSKI, 1927/1999b *apud* ROMANELLI, 2011, p. 200).

Nesse contexto, o método utilizado nesta pesquisa é o materialista histórico-dialético. Por meio desse método, tentamos produzir um conhecimento científico sobre o jogo e a brincadeira, em seus diferentes momentos de universalidade, particularidade e singularidade (TONET, 2013, p. 121).

Para alcançar todos esses momentos de conhecimento dentro dessa base metodológica, é preciso compreender que existe uma evolução do método, pois “o marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política” (TRIVIÑOS, 1987, p. 49). Dessa forma, o método intitulado materialismo histórico-dialético passou por longo período de desenvolvimento. Como efeito de suas

características, o método está em constante desenvolvimento. Silva (2019, p. 34) afirma que esse método teve suas raízes no método de Marx, o que originou sua essência. Ela explica que

O método em Marx é um movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria, método e concreto social constituem uma unidade metodológica (SILVA, 2019, p. 34).

Para que o método seja realmente um meio de compreender a realidade pelo pensamento, como uma forma de interpretação do mundo, é preciso usá-lo na prática para pensar sobre a realidade. Em concordância com Martins (2017, p. 02), “[...] o materialismo histórico como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade” (MARTINS, 2017, p. 02), que enxerga a realidade por meio do movimento material. Portanto, em decorrência desse movimento, ao usar o método, pensamos sobre as constantes transformações da realidade.

O método evoluiu ao longo da história, com o movimento intelectual dos estudiosos como Karl Marx e Friedrich Engels. O estudo do método realizou diversos movimentos que foram melhorando-o com as contribuições de outros grandes autores. Então, foi se transformando ao passar por diversas fases. Conforme explica Triviños (1987, p. 49),

Desta maneira, na evolução do marxismo, podemos assinalar uma primeira fase, representada por Marx; uma segunda, na qual trabalham juntos Marx e Engels, e uma terceira etapa que, em geral, resume as contribuições de Lênin. O quarto período na existência do marxismo, que seria o contemporâneo, apresenta várias tendências, mas as principais são a soviética e a chinesa, que reclamam para si a continuação genuína das idéias de Marx (TRIVIÑOS, 1987, p. 49).

Na tentativa de entender a gênese do método materialista histórico-dialético, visto que ele foi formulado ao longo do tempo por diversos autores, serão apresentadas mais detalhadamente as contribuições que transformaram sua formulação. A parte dialética do método teve como principal precursor Marx. Esse autor evoluiu o modo de pensar a realidade de autores como Feuerbach, Hegel, Stirner, que, a princípio, consideravam apenas o materialismo histórico, conforme cita Gorender (2011 *apud* MARX, 2011, p. 19).

A formulação do materialismo histórico desenvolve-se no corpo da crítica às várias manifestações ideológicas de maior consistência que disputavam, então, a consciência da sociedade germânica, às vésperas de uma revolução democrático-burguesa. A crítica dirige-se a um elenco que vai de Hegel a Stirner. A parte mais importante é a inicial, dedicada a Feuerbach. O rompimento com este se dá sob o argumento do caráter abstrato de sua antropologia filosófica. O homem, para Feuerbach, é ser genérico natural, supra-histórico, e não ser social determinado pela história das relações sociais por ele próprio criadas.

Em discordância ao entendimento de Feuerbach, entendemos o ser como além de um ser natural apenas biológico, mas também um ser social. Por estar sujeito às relações sociais, o ser faz parte de um movimento sócio-histórico constante. Como os pensadores da dialética entendem, esse ser não tem uma forma permanente desde o seu nascimento até sua morte, senão em sua aparência. Na abordagem dialética, “o método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo.” (LEFEBVRE, 1991, p. 21). Com essas bases, Marx desenvolveu o materialismo histórico-dialético a partir de uma crítica a métodos incompletos de outros autores.

A crítica materialista de Feuerbach a Hegel tornou possível e acelerou o progresso filosófico de Marx e Engels em sua evolução do idealismo hegeliano ao materialismo dialético. Feuerbach foi o agente catalisador que iniciou e logo acelerou a criação do materialismo dialético a partir do contato de Marx e Engels com o hegelianismo (NOVACK, 1976, p. 42).

Marx e Engels perceberam que desconsiderar o movimento que existe nos fenômenos era uma falha do método. Para melhor compreender o que é o movimento, Triviños (1987, p. 60) diz: “o movimento é o modo de existência da matéria [...]”. Logo, as ações do homem e da natureza modificam a matéria, por exemplo, o trabalho do homem transforma uma árvore em mesa. Assim, houve uma transformação da matéria, que já havia sofrido outras transformações naturais, como de semente passar a ser um broto, posteriormente uma muda, até crescer ao tamanho de ser considerada uma árvore, que pudesse ser cortada pelo homem para ser transformada em um objeto de uso social, como uma mesa.

É justamente por perceber, na realidade, as transformações da matéria que os autores que estudaram o método acrescentaram a lógica dialética a ele, transformando-o em materialista histórico-dialético. Conforme endossa Novack, (1976, p. 46), “o materialismo dialético de Marx se despreendeu do hegelianismo, da mesma forma que surgira a astronomia da astrologia e a química da alquimia, não como sua cópia, mas como seu oposto, como sua negação revolucionária”. As coisas eram consideradas imutáveis, então Marx percebeu que até mesmo

coisas abstratas são passíveis de mudança em sua materialidade conforme o decorrer da história, por exemplo, a organização da economia.

Extraída da análise da realidade histórica e expressamente materialista, é esta determinação das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade que permitirá a Marx avançar, na segunda metade dos anos 1840, na sua análise da sociedade burguesa. Mas ela se insere na concepção que Marx e Engels já alcançaram neste período acerca da história, da sociedade e da cultura e que será desenvolvida e aprofundada nos anos seguintes. Para ambos, o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações (PAULO NETTO, 2011, p. 31).

O materialismo, por sua vez, é a parte do método que traz a compreensão de que tudo que existe tem uma dada forma material, ou seja, os diferentes movimentos que a matéria realiza possibilitam a essa matéria assumir uma infinidade de formas. É possível perceber a existência do fenômeno por meio do movimento da sua matéria. A forma material atual dos fenômenos é resultado dos movimentos anteriores dessa mesma matéria, que se transforma ao longo da história.

O materialismo dialético investiga a identidade e diversidade das coisas e dos fenômenos, bem como as contradições e superações, visto que elas têm relação direta com a matéria, que também se transforma. O pensamento dialético permite “[...] concluir que nada no mundo está imóvel. O dinamismo da natureza apresenta-se em forma evidente em nossa experiência diária” (TRIVIÑOS, 1987, p. 60). Por essa razão, uma ação resulta em outra, que provoca afetações na matéria que se transforma em algo novo, então deixa de ser o que era e se torna uma coisa nova, com novos significados sociais e funções, tudo decorrente das mudanças na própria matéria.

1.1 MATÉRIA

A propósito, o que exatamente é matéria?

Lênin, numa de suas obras, define a Matéria como "uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas". Esta definição de Matéria de um dos clássicos do marxismo contém, pelo menos, quatro idéias principais. Todas elas fáceis de precisar, porque temos os elementos conceituais básicos que nos permitem compreender, com toda clareza, seu sentido. Com efeito, Lênin define, em primeiro lugar, a matéria como "categoria filosófica", isto é, uma "forma universal de relação do homem com o mundo" que reflete as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento. E diz, em seguida, Lênin que a matéria serve para "designar a realidade objetiva" que é "refletida" pelas sensações. Mas essa "realidade objetiva" existe "independentemente" das sensações. Estas duas últimas idéias são fundamentais para a compreensão do materialismo dialético e para o estabelecimento das diferenças com as formas do idealismo filosófico (TRIVIÑOS, 1987, p. 57).

Na reflexão de Triviños (1987), a matéria pode ser tanto algo palpável e físico quanto invisível a olho nu. Assim, os órgãos dos sentidos podem perceber ou não a matéria que existe. Dessa forma, não precisa sentir nem ter consciência de que a matéria existe, pois ela existe independentemente disso. Por exemplo, o pensamento, para ser realizado, precisa de conexões neurais; mesmo uma pessoa que não sabe da existência dessa matéria chamada neurônios pensa. O pensamento é material porque precisa de uma massa cinzenta para existir, ou seja, o cérebro, o órgão onde, biologicamente, está localizada fisicamente a rede neural. Logo, não há pensamento sem esse órgão, pois nele se encontram as sinapses que possibilitam a ação de pensar. Se houver uma lesão em uma parte primordial do cérebro, mesmo existindo em matéria, ele não propiciará o pensamento por uma unidade importante estar lesada. Portanto, o mundo e tudo que existe nele são matéria e estão envolvidos por ela.

De maneira muito geral, pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

Embasados nos autores que estudaram o materialismo, reafirmamos que tudo é matéria, visto que, para existir, precisa de uma dada materialidade que entra em relação com outras. Além disso, os movimentos internos e externos ocorrem em menores proporções dessa mesma matéria em todos os corpos existentes. Com isso, o raciocínio sem a dialética pode ser insuficiente para verificar todas as formas que a mesma matéria pode existir. Compreendemos que o

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência (ALVES, 2010, p. 01).

Com base nesse autor, afirmamos que existe uma única matéria que se apresenta de infinitas formas. Devido à variação do movimento interno que a mesma matéria realiza, as coisas se mostram diferentemente umas das outras. Dessa maneira, é justamente a matéria o que permite às coisas existirem e serem percebidas na realidade, a partir das relações que essa matéria estabelece com os movimentos que realiza.

Nessa conjuntura, até mesmo as coisas que não estão aparentes aos sentidos humanos são materiais. Por exemplo, o pensamento é material por depender da existência material de um cérebro íntegro, de sinapses neurais que representam, na realidade, um reflexo da atividade material do cérebro, mesmo que esse pensamento, a princípio, seja perceptível apenas à pessoa que pensou.

Nos movimentos de transformações do método, ele evoluiu de materialista histórico para materialista histórico e dialético. Como afirma Novack (1976, p. 45), “faz falta a dialética para compreender a evolução histórica do materialismo dialético. O hegelianismo e o marxismo têm certos aspectos comuns, mas estes são menos decisivos que sua oposição fundamental”.

Portanto, o método materialista histórico-dialético se completa nessas três partes indivisíveis. Ao abstrair e explicar cada uma dessas partes, foi possível uma melhor compreensão do método.

1.2 HISTÓRIA

Com relação à parte histórica do método, ela não se refere apenas ao que está no passado, mas ao que se constrói na realidade presente. Para esse método, tanto o que foi feito anteriormente quanto o que está se fazendo agora é história, tendo em vista que o movimento não para. O objeto de estudo na realidade deve considerar o histórico de transformação desde que surgiu até a forma atual.

[...] o estudo histórico, dito de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento às investigações dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno, em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica explicitar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica do comportamento não é algo que completa ou ajuda o estudo teórico, senão constitui o seu fundamento (VIGOTSKI, 2000, p. 67, tradução nossa).

Sem esse fundamento da compreensão do movimento, qualquer análise será frágil, pois não considerará o que edifica o método, ou seja, o movimento histórico. Ao considerar os fenômenos históricos, percebemos que tudo se modifica com as ações do homem sobre a natureza. Dessa forma, o movimento histórico ao qual o método se refere não é distante como um passado remoto, mas uma história de movimentos que ocorrem atual e constantemente. Por isso, “o movimento da matéria é absoluto e eterno, não pode ser criado nem eliminado, pois a própria matéria não pode ser criada nem eliminada” (TRIVIÑOS, 1987, p. 60). Essa é causa de os fenômenos sociais também se movimentarem e se alterarem.

É preciso salientar que, para estudar algum fenômeno por meio do método materialista histórico-dialético, é necessário verificar os movimentos históricos desde que surgiu o fenômeno até como se apresenta na atualidade. Essa verificação foi feita com os objetos desta pesquisa, visto que apenas considerar o jogo e a brincadeira fenômenos sociais e psicológicos não basta para analisá-los por esse método. Mais do que isso, pensar dialeticamente o jogo e a brincadeira requer entendê-los em movimento e, com esses movimentos, identificar suas atuais contradições e refletir sobre o que possa ser a base de sua aplicação na idade pré-escolar, de forma que analise suas partes, mediações, relações e interrelações, sem perder de vista que o movimento da matéria do jogo e da brincadeira continuará a existir.

Nesse movimento, é importante perceber que tanto a criança pode transformar o jogo e a brincadeira quanto estes podem transformar o desenvolvimento da criança. Ainda, nesse movimento, possivelmente surgirão outras relações. Com isso, não se tem a pretensão de esgotar o assunto, o que seria contrário ao método.

Dada, em princípio, a infinitude do objeto e a processualidade da realidade social, não faz sentido falar em conhecer tudo. O esgotamento do objeto significaria o conhecimento de todas as suas partes e relações, ainda que as mínimas e as mais longínquas. Ora, se o conhecimento de um objeto significasse o seu completo esgotamento, sua efetivação não só não seria possível, como nem sequer o ser humano poderia existir, dada a sua congênita finitude. Além do mais, é preciso lembrar que conhecimento é um momento da prática social, isto é, o conhecimento está ligado à autoconstrução humana, que é sempre histórica e socialmente situada (TONET, 2013, p. 121).

A presente forma das coisas é consequência de seus movimentos anteriores, visto que os movimentos provocam a transformação inevitável. Na mesma linha de pensamento, Novack (1976, p. 36) demonstra que a realidade mostra isso o tempo todo. O autor completa que “este movimento das coisas e do pensamento se chama movimento dialético”, pois compreende as diversas mudanças possíveis em cada unidade do objeto. O corpo humano é um exemplo em que se observam, na realidade, essas transformações. De uma faixa etária a outra, a mudança é significativa e, até mesmo em poucos dias, é possível notar os movimentos que provocam diferenças tanto físicas quanto comportamentais.

Essas transformações revelam que a dialética é um pensamento crítico sobre o movimento das coisas que “[...] se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns” (KOSÍK, 1969, p. 15-16). Logo, esse pensamento busca as multimedicações do movimento, porque é contrário a uma visão parcial, fixa ou metafísica da realidade.

Essa visão fixa, contudo, não considera as mudanças externas ao objeto de pesquisa que o influenciam, relacionadas ao sistema político, por exemplo. Embasados por Silva (20019, p. 50), uma pesquisa que usa o método marxiano não é neutra, tendo em vista que essa pesquisa tem uma visão de mundo diferenciada, que enxerga o interesse da classe hegemônica, que apoia o interesse coletivo de uma liberdade para ser cidadão consciente, “portanto, o método e a teoria marxiana se dirigem a um projeto societário alternativo ao capital” (SILVA, 2019, p. 50). Dessa forma, o objeto de pesquisa também tem relação com o sistema econômico. Apesar de aparentemente não se notar a relação da economia com tudo que existe na sociedade, essa relação existe.

Segundo Novack (1976, p. 12), o sistema capitalista é mantido por uma lógica formal que tem “[...] um conteúdo concreto e bases objetivas; que são formulações explícitas da lógica instintiva do bom senso; que constituem as regras predominantes de pensamento no mundo burguês”. Essa lógica visa manter as coisas como estão.

Na medida em que não apenas a “cultura geral”, mas também os “valores sociais” se fundam sobre o que se chama de “conservadorismo”, o mundo parece imóvel porque se deseja que ele seja imóvel. Aos reis e à sua corte, parecia que sempre havia existido e sempre existiam os reis; e, construindo um céu a imagem deles, representavam um “rei” celeste trovejando acima das nuvens e “governando” o mundo (LEFEBVRE, 1991, p. 182).

1.3 DIALÉTICA

Por outro enfoque, Novack (1976, p. 29), afirma que a dialética é a lógica da evolução do ser humano. Devido às constantes mudanças da sociedade, a realidade tem inúmeras contradições. As mudanças provocadas pelos movimentos constantes são o que impossibilita colocar as coisas e fenômenos em formas generalizadas. Somente se compreende as coisas e os fenômenos ao conhecer suas multimedicações, que são alteradas frequentemente.

Essas alterações e mediações não são percebidas aparentemente; é necessário um conhecimento sobre a história social do objeto. “Exatamente por abandonar o conteúdo sócio-histórico, as correntes filosóficas da decadência ideológica da burguesia criticam a obra marxiana a partir do método, em decorrência de sua ênfase em retirar as contradições na análise do objeto [...]” (SILVA, 2019, p. 37-38).

Ao tentar romper com o posicionamento da lógica formal, é preciso alinhar o modo de pensamento à lógica dialética. Novack (1976, p. 06) afirma que “a lógica é a ciência dos processos do pensamento. Os lógicos investigam o processo de pensamento que se produz nas mentes humanas e formulam as leis, formas e inter-relações desses processos mentais”. Além disso, esses processos mentais ajudam a compreender a realidade. A grande diferença é que o pensamento formal pensa a realidade de uma forma fixa e a dialética, não.

Devido à lógica dialética reconhecer o movimento constante de tudo que existe é que o pensamento dialético pensa que tudo muda o tempo todo, como a epígrafe deste capítulo. A contradição das lógicas está nesse movimento que provoca a transformação de tudo e de todos. Enquanto o pensamento positivista prega a imutabilidade das coisas e dos seres, contraditoriamente, “a lógica dialética promove uma crítica detalhada de todas as tentativas de estabelecer o ser como algo imóvel” (LEFEBVRE, 1991, p. 260), visto que isso não é verificável na realidade.

Contudo, a lógica dialética não exclui totalmente a lógica formal. Ponderamos que “as leis da lógica formal contêm importantes e inegáveis elementos de verdade. São generalizações razoáveis e não idéias puramente arbitrárias tiradas do nada” (NOVACK, 1976, p. 08). Apesar de haver controvérsias sobre esse entendimento, a lógica dialética acrescenta a possibilidade de mutabilidade do que está posto pela lógica formal. Lefebvre (1991) explica que, na origem, “o conhecimento do movimento começou pelo conhecimento imóvel (do aparentemente imóvel). O pensamento em movimento começou por pensamento imóvel, ou seja, que pretendia parar, fixar-se precisamente no nível do seu começo” (LEFEBVRE, 1991, p. 261).

Para a lógica formal, as coisas existem de uma forma fixa e inalterada. Essa lógica estabelece uma conclusão fixa, como se não pudesse mudar. Todavia, isso não é observado na realidade, em que as forças da vida real negam e contrariam as leis da lógica formal, violando totalmente o que é fixo (NOVACK, 1976, p. 39). Assim, é perfeitamente possível enxergar, na realidade, todo movimento que a lógica formal nega. Por exemplo,

A lei de conservação e transformação da energia é a prova fornecida pelas ciências naturais de que o movimento não pode ser criado nem eliminado. Essa lei diz que o movimento, da mesma maneira que a matéria, não desaparece nem surge de novo, mas apenas muda de uma forma a outra (TRIVIÑOS, 1987, p. 60).

Então, com base nos autores citados, as coisas que existem não surgiram do nada nem desaparecem do nada; elas se apresentam na realidade em diversas formas. Cada uma dessas formas é o resultado da transformação de algo anterior, provavelmente diverso na forma atual, por exemplo, uma semente que se transforma num broto, uma árvore que gera um fruto que, apanhado e batido, pode se tornar um suco.

Na tentativa de compreender o movimento, em determinadas situações, é preciso eleger um ponto de partida; o desta pesquisa é encontrar a diferença entre os movimentos do jogo e da brincadeira para compreender a relação de ambos com o desenvolvimento infantil. Como tudo é um ciclo, as possibilidades são infinitas diante de tantas transformações. Muitas mediações fazem parte desse movimento material, logo é necessário definir de qual momento partir, mesmo que ciente dos movimentos anteriores. Assim, delimitamos o foco desta pesquisa sobre o jogo e a brincadeira apenas na idade pré-escolar, considerando suas transformações desde sua gênese até a forma atual. Por essa razão, um estudo pautado no materialismo histórico-dialético também usa elementos da lógica formal.

A dialética incorpora a seu próprio sistema e usa o aparato da lógica formal: definição estrita, classificação, coordenação de categorias, silogismos, juízos, etc. Mas faz dessas ferramentas do pensamento suas servas e não as elege como donas do pensamento. Estes elementos da lógica devem se adaptar ao processo da realidade e à realidade do pensamento. Não se lhes deve permitir ultrapassar os limites de sua utilidade nem forçar à realidade objetiva e ao pensamento a adaptar-se a seus mecanismos, como fazem e exigem os formalistas fanáticos (NOVACK, 1976, p. 30).

O pensamento dialético permite ampliar e fugir das formas e fórmulas, para ampliar o entendimento. Ao observar as constantes contradições das coisas, percebemos que não se pode tirar uma conclusão definitiva, como se fosse uma verdade absoluta e imutável. Concordamos com o entendimento de Novack (1976, p. 29) de que

Se a realidade está sempre mudando, concreta, cheia de novidades, fluente como um rio, movida ao influxo de forças opostas, então a dialética, que pretende ser um autêntico reflexo da realidade em termos lógicos, tem que adotar as mesmas características. O pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar as contradições que se lhe apresentem.

Nesse contexto, esta pesquisa segue a linha do pensamento dialético. Reconhecemos a impossibilidade de estancar os movimentos que influenciam o objeto de pesquisa. Assim, como na afirmação de Novack (1976, p. 29), “todas as fórmulas devem ser provisórias, limitadas, aproximadas, porque todas as formas de existências são transitórias e limitadas”. Perante as afirmações desse autor e de outros, como Lefebvre e Paulo Netto, nessa linha de raciocínio, toda e qualquer conclusão será provisória.

Um estudo, mesmo que científico, pode deixar de ser comprovado porque, na realidade, não é possível observar nada ser fixo. A percepção do objeto de estudo é de que ele está em constante movimento; mesmo que se conclua algo sobre o jogo e a brincadeira, ao longo da história, essa conclusão será alterada. O método dialético leva a um conhecimento mais próximo do verdadeiro e teórico sobre o objeto de pesquisa, tendo em vista que o método de Marx entende que

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

Com esse autor, entendemos que, eventualmente, um dado conhecimento até pode ser provado como “correto e verdadeiro”, porém esse conhecimento teórico, com o decorrer da história, será apenas aproximado à realidade. Novack (1976, p. 30) afirma que “as leis e idéias da dialética, por mais precisas e claramente delineadas que estejam, nunca podem ser mais que aproximadamente corretas. Não podem ser universais e eternas”. Ainda que se tenha alcançado um conhecimento concreto além da aparência, esse conhecimento pode ser superado posteriormente. Nesse sentido,

É só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono etc.) que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou (PAULO NETTO, 2011, p. 26).

Por concordar com Paulo Netto e Novack, não se tem a pretensão de concluir esta pesquisa como se fosse um conhecimento teórico permanente. Almejamos ampliar o conhecimento sobre a temática, alcançar um conhecimento concreto e compreender a essência do objeto desta pesquisa. Entendemos que “compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSÍK, 1969, p. 12, grifo do autor), sem a qual o conhecimento fica superficial e insuficiente para entender os movimentos internos e externos desses fenômenos.

1.4 ESSÊNCIA E APARÊNCIA

Nesse método, mais do que compreender todo movimento que determina externamente o objeto, mais do que a aparência desse movimento na realidade, como já foi exposto, também pesquisamos o movimento interno que determina o objeto para, assim, alcançar as suas mediações. Com isso, podemos entender concretamente o que tem sido desvelado pelos autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a essência do objeto.

Mas, afinal, o que é essência? É aquilo que compreendemos por meio da elaboração de um pensamento que realiza sucessivas abstrações, análise e síntese, o que permite identificar movimentos ocultos à aparência. Para compreender a essência do fenômeno dentro da dialética, Kosík (1969) ilustra que

O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSÍK, 1969, p. 11).

Portanto, para superar a aparência e conhecer a essência do objeto de pesquisa, é necessário mais do que identificar as mediações. É necessária a ciência para compreender suas relações dialéticas. Conforme a explicação da dialética desenvolvida por Marx,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Nesta pesquisa, buscamos fazer uma análise crítica no que tange ao conhecimento da essência do jogo e da brincadeira. Ao trabalhar com essas atividades como recurso pedagógico na idade pré-escolar, “[...] o trabalho do educador estaria, então, em ‘trazer’ para a consciência

das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de Jogo” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 301), enquanto a brincadeira pode acontecer sem a intervenção do adulto, por iniciativa da própria criança. Isso leva à compreensão de que a teoria utilizada pelos docentes em sua prática pedagógica poderia propiciar às crianças mais do que a vivência do jogo e da brincadeira: poderia contribuir com o seu desenvolvimento como um todo.

Se os profissionais tivessem um conhecimento teórico e metodológico sobre a essência dos jogos e das brincadeiras, poderiam propiciar aos alunos uma experiência mais válida e significativa para o desenvolvimento psicológico e social da criança ou, pelo menos, lutar para que a criança tivesse efetivo direito de brincar e jogar.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Ao conhecer a essência do objeto, de forma que possa explicar suas mediações, poderá, com ele, elaborar um pensamento teórico. Esse conhecimento teórico sobre o jogo e a brincadeira poderá contribuir com a prática docente, ação pela qual direta e indiretamente poderá criar as condições para as crianças se desenvolverem melhor ao brincar livremente e jogar de maneira mais adequada. Os profissionais que forem trabalhar com jogos e brincadeiras precisam conhecê-los em sua essência e compreender seus movimentos. Não se descarta o conhecimento cotidiano, porém pretendemos ir além dele e usar uma teoria verificável na realidade, “em conformidade com o dito por Engels, para quem ‘o método é a alma da teoria’.” (MARTINS, 2017, p. 02). Logo, o método se baseia na teoria para interpretar a realidade.

Como fundamenta Paulo Netto (2011, p. 25), que usa a concepção de Marx na sua explicação, essa teoria é a reprodução no intelecto sobre o movimento real do objeto, ou seja, uma construção ideal no pensamento sobre o que se observa na realidade, seguindo uma lógica. Portanto, a Teoria Histórico-Cultural tem relação com o método materialista histórico-dialético.

Para essa teoria, é importante pesquisar toda a história que originou a cultura, assim como o movimento dialético realizado. Conforme Konder (2008, p. 44), o “[...] pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”. Assim ocorre a incessante transformação da história e da cultura ao mesmo tempo.

Ao relacionar a teoria com o objeto de pesquisa, frisamos o quanto é fundamental respeitar a particularidade de cada brincadeira e tipo de jogo, assim como a da criança porque cada uma delas tem uma história única. A criança, ainda que imersa numa determinada cultura, reflete, em seu automovimento, relações próprias com cada indivíduo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa contou com um embasamento teórico das obras dos autores clássicos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (2008, 2018, 2020), Elkonin (2009) e Leontiev (2004, 2005, 2010), além de outras teorias que contribuíram para elaborar um conhecimento sobre o desenvolvimento da brincadeira e do jogo, bem como a relação dessas atividades junto ao desenvolvimento da criança e da personalidade no período pré-escolar.

Conforme explicação apoiada em Tonet (2013, p. 121), abstrair é separar, afastar de onde retirou, ou seja, pegar apenas uma parte e isolar de todo conjunto que ela integra. Por meio desse processo de abstração, é possível identificar tanto as diferenças quanto o que existe em comum em cada parte retirada do todo, assim como o modo como essas partes se articulam dentro do todo.

As abstrações no objeto de pesquisa são sensíveis e simbólicas, tendo em vista que “o sensível é, em certo sentido, a primeira abstração. Sensação e percepção separam do objeto um dos seus aspectos: sua relação conosco, o lado que nos importa e nos toca neste instante” (LEFEBVRE, 1991, p. 111). Nesta pesquisa, não foi realizada observação científica; as abstrações foram simbólicas. Esse tipo de abstração interpreta os signos e significados de cada parte separada, tornando as partes abstraídas ainda menores, para que seja possível alcançar a essência do objeto. Análises sucessivas são necessárias anteriormente ao processo de análise, pois elas contribuem com a elaboração do pensamento para elaborar um raciocínio sobre como o objeto de pesquisa se apresenta em sua essência e aparência na realidade. Assim,

Vale lembrar, antes de mais nada, que a abstração, antes de ser uma operação lógica tem um caráter ontológico. Isto significa que a abstração é algo que se realiza na própria realidade. É nela que se estabelecem as diferenças, as semelhanças e as articulações entre os diversos momentos que a compõem (TONET, 2013, p. 120).

Foi necessário separar e destrinchar todas as partes e unidades do objeto de pesquisa para melhor compreender suas relações e interrelações, ou seja, com isso, progredir para o real conhecimento. Conforme Lefebvre (1991, p. 180), “[...] o pensamento avança reunindo aquilo que separou”. Porém, se analisar cada parte sem separá-la do todo, não verá os detalhes, os movimentos de cada uma dessas partes, tendo em vista que, ao separar e analisar cada elemento,

isso “[...] permite apreender a sua natureza, a sua importância e a sua articulação com os demais componentes. Dessa forma, contribui tanto para o processo de concreção quanto para a superação da aparência e a captura da essência” (TONET, 2013, p. 121). Afinal, se essência e aparência fossem a mesma coisa, não precisaríamos de ciência (MARX, 2011), entretanto, uma não exclui a outra, tendo relação próxima.

A aparência é algo importante para compreender a essência, pois é dessa aparência imediata e empírica que se parte para o processo do conhecimento. Assim, é na aparência que se inicia a busca pela essência (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). Portanto, sem abstrair as partes de um todo, o estudo ficará só na aparência superficial do objeto e facilmente poderá escapar algo importante sobre o movimento interno do objeto de pesquisa, que é o foco principal da pesquisa científica nesse método.

Sem as diversas abstrações, não se alcança um pensamento teórico capaz de compreender as muitas mediações que influenciam o movimento interno e externo do objeto. Para analisar esse movimento interno das partes, é fundamental que elas estejam retiradas do todo. No entanto, as partes a ser analisadas posteriormente serão juntadas ao todo novamente. Finalmente, nessa última ação, a análise poderá esclarecer qual é a função de cada parte dentro do sistema, assim como suas relações internas e externas.

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas. A determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples" (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Ao fazer sucessivas abstrações, determinações mais simples são encontradas. Simultaneamente a isso, a análise de cada item é abstraída, de tal forma que se parte de algo maior e mais complexo para algo menor e mais simples. Conforme explicação de Lefebvre (1991, p. 118), “da análise, afirma-se frequentemente que vai do complexo ao simples, do todo aos elementos”. Dessa forma, o conhecimento concreto do objeto de pesquisa é alcançado por pormenores não vistos sob a ótica do todo. Assim, “a análise se esforça por penetrar no objeto” (LEFEBVRE, 1991, p. 117). Portanto, para cada parte abstraída, uma análise é realizada; examinando cada unidade simples, retorna-se a um todo complexo analisado.

A análise é um processo de tratamento do objeto – seja ele um objeto material, um conceito, uma ideia, um texto etc. – pelo qual este objeto é decomposto em suas partes constitutivas, tornando-se simples aquilo que era composto e complexo. Trata-se, portanto, de dividir, isolar, discriminar (SEVERINO, 2004, p. 71).

A análise permite conhecer cada parte do objeto como um todo, pois o que define se será parte ou todo é o enfoque do pensamento de quem está a analisar. Para outros autores, “analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 27), visto que é justamente a ação de divisão que permite uma análise pormenorizada e precisa. Sem a análise, não adianta separar as partes que compõem o objeto.

A análise é pré-requisito para uma classificação. Esta se baseia em caracteres que definem critérios para a distribuição das partes em determinadas ordens. Não é outra coisa que se manifesta quando um texto é esquematizado, estruturado: as divisões seguem determinados critérios que não podem ser mudados arbitrariamente. Para se descobrir tais caracteres procede-se analiticamente. Análise e síntese, embora se oponham, não se excluem. Pelo contrário, complementam-se (SEVERINO, 2004, p. 72).

Dado que o objeto desta pesquisa é um fenômeno social e psicológico, a análise das partes não pode deixar de fora o contexto histórico e social no qual eles foram criados e desenvolvidos. Por isso, há necessidade de o pensamento sempre retornar a parte ao todo.

Para analisar o que foi abstraído, não se pode fazê-lo isoladamente, por exemplo, analisar apenas a criança sem considerar tudo que a circunda, salvo se considerar o movimento de que ela faz parte e que simultaneamente faz parte dela. Como afirma Lefebvre (1991, p. 119), “a análise deve ser operada e situada no movimento [...]”, de forma que não podemos esquadrihar a criança apenas no contexto educacional, excluindo o contexto familiar, visto que a análise precisa retornar ao todo, levando em conta as influências tanto internas quanto externas.

De acordo com Martins (2017, p. 12), só se consegue construir um conhecimento concreto ao realizar uma análise dialética entre o singular e o universal. Logo, essa noção dialética busca encontrar as contradições, relações e interrelações. No mesmo entendimento, Lefebvre (1991, p. 119) cita que “a Análise deve sempre captar corretamente essa relação complexa, contraditória, dos momentos entre si e com a totalidade”. Então, é necessário voltar ao todo, não deixar em pedaços uma análise parcial e incompleta.

Para um melhor entendimento sobre o perigo de fazer uma análise excluída do sistema, ilustramos com o exemplo dado por Vigotski (2001, p. 05). Ao pesquisar como os componentes da água apagam o fogo, ele percebeu que, se analisados isoladamente, o hidrogênio é

autocombustível e o oxigênio é o que conserva a combustão. Portanto, eles precisam ser analisados em conjunto, considerando suas relações e interações mecânicas provocadas externamente entre esses elementos. Apenas com a compreensão do movimento entre os elementos da água é que será possível entender por que ela é capaz de apagar o fogo. Nesse sentido, as contradições fazem parte do movimento.

A análise deve apresentar e determinar, através de seus ‘movimentos’, cada ser em sua originalidade, cada situação naquilo que a diferencia de todas as outras. A análise deve ser ‘concreta’: se ela ‘quebra’, o objeto, e o nega, deve quebrá-lo de um modo tal que convenha apenas a esse objeto (LEFEBVRE, 1991, p. 119-120).

No mesmo entendimento, Paulo Netto (2011, p. 44) assegura que “a realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade”. Por essa razão, é necessário entender que nada pode ser analisado isoladamente. As mediações fazem parte de um sistema em que cada item tem sua função e se apresenta na realidade de um modo que sofre influência de diversas outras mediações.

A síntese é o processo intelectual que reconstitui o todo anteriormente abstraído. Ao realizar a análise, se realiza o caminho inverso para sintetizar. Sem deixar nada de fora, assim recompõe novamente todo o objeto esmiuçado (LEFEBVRE, 1991, p. 20). Portanto, abstração, análise e síntese são procedimentos que o cérebro usa para compreender o objeto de estudo. Esses processos intelectuais levam ao conhecimento concreto e abstrato da aparência, bem como da essência do objeto. Não são procedimentos totalmente distintos ou separados; têm suas características próprias ao mesmo tempo em que têm relação um com o outro.

A análise e a síntese não podem assim ser separadas. Não basta dizer que elas devem se suceder ou se completar. A análise só tem sentido porque o concreto se apresenta de maneira sintética; o concreto une ‘momentos’ diferentes e mesmo contraditórios. A síntese só tem sentido porque, em seu movimento e em sua vida, o real tende a se analisar, a produzir elementos ou aspectos, que são ademais reunidos por uma ligação profunda, até o momento em que a dissolução e a morte triunfam (LEFEBVRE, 1991, p. 120-121).

A síntese é como um retorno ao todo destrinchado; é como um apanhado da análise de tudo que foi abstraído, assim se recompõe o objeto analisado. Lefebvre (1991, p. 120) diz que “a síntese que ‘reconstrói’ a partir dos elementos, e que fabrica idealmente o todo a partir dos dados simples e de um começo absoluto, deve ser considerada com a mesma desconfiança crítica que a análise que se pretende exaustiva”. Para esse autor, não é simplesmente juntar o

que foi separado, mas, ao fazer isso, perceber os movimentos internos e externos do objeto, assim como perceber suas multimedicações.

A síntese é algo diverso e melhor. Operação racional por excelência (ao passo que a análise é uma operação da inteligência), a síntese situa o ‘momento’ no todo, no movimento, em seu posto, no conjunto das relações. Ela ‘nega’ esta negação, o momento isolado; na exata medida em que ele é isolado pelo entendimento e convertido em erro, a síntese o restabelece em sua verdade. Conhece o movimento que atravessou e superou, concreta e realmente, cada momento isolado (LEFEBVRE, 1991, p. 120).

Todo esse procedimento de abstração, análise e síntese é o que leva a uma aproximação do conhecimento concreto do objeto pesquisado. No entender de Paulo Netto (2011, p. 44), “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”. Assim, quanto mais abstrações fizer, mais determinações encontrará do objeto, o que levará o pensamento a perceber melhor as determinações do objeto. Isso resulta num conhecimento concreto, logo, possibilitará conhecer as multimedicações que constituem a existência do objeto pesquisado.

Em concordância com Lefebvre (1991, p. 111), o “concreto e abstrato não podem ser separados [...]”. O autor explica que concreto e abstrato são características inseparáveis. Esse concreto diz das descobertas realizadas nas abstrações que levaram às multimedicações do objeto, que levam ao conhecimento concreto dos fenômenos. Logo, o conhecimento concreto é a compreensão de todas as multimedicações que afetam a existência do objeto. O conhecimento abstrato do objeto, por sua vez, é a atividade intelectual do processo de representação mental da imagem de algo que existe na realidade; para uma melhor compreensão desse objeto pensado que existe na realidade, abstrai-o em pensamento. Portanto, o abstrato é a imagem ideal de um objeto pensado da realidade que se relaciona com o conhecimento concreto.

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Mais do que nas falas, nas teorias ou no papel, a questão do conhecimento abstrato e concreto precisa ser uma atividade intelectual e prática. Para compreender esses conhecimentos, precisam estar nítidas as complexidades do objeto no pensamento abstrato e concreto. Com

isso, “o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (KOSÍK, 1969, p. 30). Portanto, as relações que envolvem o objeto estudado estarão claras no pensamento, tanto as imagens mentais quanto as multimediasções do objeto na realidade. Ambas contribuem para desenvolver, no intelecto, uma compreensão das complexidades da realidade relacionada ao objeto estudado.

Para exemplificar o conhecimento concreto e abstrato de um jogo, explicamos que o conhecimento concreto compreende as multimediasções envolvidas na existência desse jogo. Ao mesmo tempo, o intelecto elabora, por meio do conhecimento abstrato, uma imagem ideal no pensamento para melhor separar esse objeto pensado da realidade do universo de jogos existentes na realidade. Da mesma maneira que o conhecimento concreto e abstrato são indissociáveis, a essência e a aparência também fazem parte uma da outra.

De forma análoga, compreende-se que a aparência e essência correspondem a uma unidade dialética, o método não abandona o estudo da manifestação aparente do objeto; ao contrário, a investigação que permite captar a essência do objeto revela as relações e múltiplas determinações entre essência e aparência no movimento real da totalidade (SILVA, 2019, p. 48).

Assim, as coisas se interpenetram ou não diante do movimento que realizam, considerando as diversidades e identidades e, com isso, perceber se existe contradição ou não e qual a medida das relações e interrelações. De acordo com Lefebvre (1991, p. 181), “a ciência penetra no conteúdo – no universo, na natureza – através das contradições que, num certo sentido (apenas num sentido), resultam de seu trabalho de análise”.

Nesse sentido, uma mediação não necessariamente exclui a outra, como no exemplo da contradição clássica da vida com a morte, como se a morte de células não fosse parte de um sistema que dá vida a novas células, como se a morte de uma árvore não pudesse ser mais do que um tronco, se transformada em uma linda mesa. Desta forma, pela ação do homem, nasceu numa nova forma e sentido o que antes era morto. Logo, os elementos internos dessa madeira continuam a viver e a morrer simultaneamente. Com o mesmo exemplo, Lefebvre (1991, p. 185) explica que

A contradição mais flagrante, mais dramática, apresenta-se-nos como aquela entre a vida e a morte (entre o ser e o nada, mas em toda profundidade e realidade do concreto). Ora a vida não é exterior da morte; e a morte não é como um ameaça ou um perigo que atingisse o ser vivo a partir do exterior.

Não obstante, um faz parte do outro, assim como tudo que existe está de alguma forma interligado. Vida e morte funcionam como um ciclo que se repete interna e externamente. Ambos são partes que integram o mesmo sistema dentro de um todo. Então, essas partes se relacionam e não necessariamente se excluem, apesar de serem contraditórias dentro desse todo. Posteriormente a uma análise individual de cada parte, é possível realizar uma análise geral do todo conhecendo seus sistemas de relações.

Antes de abstrair as partes de um todo, é preciso retirá-lo do universo do qual esse objeto pertence, sem deixar de considerá-lo quando for analisá-lo. Segundo Bezerra (2001, p. XIII), “a generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos”. Uma das generalizações necessárias a este estudo é a dos seres humanos que brincam e jogam. Inicialmente, consideramos, como Tonet (2013), os seres humanos como seres animais que gradativamente, por meio de um processo de humanização, deixarão de ser animais naturais para se tornarem sociais, com características de comportamento humano.

Ao investigar como se iniciou a trajetória social humana,

[...] desde os seus primórdios, veremos que a constituição do ser social tanto é o processo de afastamento do homem da natureza, tornando-se ele cada vez mais social, quanto o distanciamento – **sempre relativo, obviamente**, - entre o ser humano singular e a comunidade. Esse distanciamento implica tanto o movimento de complexificação da comunidade como do ser humano singular (TONET, 2013, p. 32, grifo nosso).

Seres, ainda que criados na mesma cultura, serão singulares em seu modo de pensar e agir, devido ao automovimento que cada um faz com tudo que lhe afeta. Por considerar isso, cada item desta dissertação trata de uma parte abstraída desse todo que são o jogo e a brincadeira na idade pré-escolar, a fim de se desenvolver um conhecimento teórico-científico. Assim, pretendemos oferecer o resultado da pesquisa como um material teórico para favorecer o desenvolvimento infantil por meio do trabalho docente que seja diferenciado com relação ao jogo e a brincadeira, conhecimento alcançado por meio do método e da metodologia aqui apresentados.

Devido ao método prever procedimentos como identificar, abstrair, analisar e sintetizar, realizamos esses procedimentos com diversos elementos que influenciam o movimento interno e externo do objeto de pesquisa, considerado dentro dessa teoria como fenômeno psicológico, histórico e social. Encerramos este capítulo sobre metodologia da pesquisa e esclarecemos que “esta compreensão histórico-social da questão do método é de suma importância porque, de um

lado, permite superar a abstração desistoricizante e teoricista que marca a abordagem tradicional dessa problemática” (TONET, 2013, p. 127) e, portanto, alcançar um conhecimento concreto, e não superficial.

Diante do exposto, esperamos ter deixado nítido o caminho que percorremos para chegar aos resultados da pesquisa. Com esse caminho, pretendemos alcançar um tipo de

[...] conhecimento produzido pelo método materialista histórico-dialético, pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas (SILVA, 2019, p. 49).

Sintetizamos que o esforço em realizar esta pesquisa foi para compreender o método e segui-lo na busca por alcançar além do que está posto na aparência do cotidiano. Ao longo dos dois anos de estudo realizado para esta pesquisa, o segundo ano foi intensificado com a dedicação à escrita desta dissertação. Nesse período, diversas obras foram lidas e descartadas por não contribuírem para que resolvêssemos a problemática ou para alcançarmos os objetivos. Tantas outras foram selecionadas por seu potencial de enriquecer este estudo e seguir a linha de raciocínio da teoria. Também selecionamos alguns documentos e leis que dizem respeito à educação, assim como algumas obras de autores de outras teorias, pois julgamos serem importantes para lançar luz à discussão dialética e à reflexão sobre as mediações que envolvem a temática pesquisada.

Grande esforço foi empenhado nas diversas vezes que precisamos reescrever o trabalho, para que pudesse, de forma clara e concisa, desvelar características estruturais fundamentais do jogo e da brincadeira. Isso permitiu produzir um conhecimento teórico científico e, assim, compreender qual é a sua importância para o desenvolvimento infantil, em diversos aspectos, sem esquecer da fundamental relação de os docentes dominarem o pensamento teórico sobre esse conteúdo, pois esse domínio pode contribuir para melhor desenvolver seus atos educativos junto às crianças em idade pré-escolar.

CAPÍTULO 2. SIMILARIDADE E DIFERENÇA ENTRE JOGO E BRINCADEIRA

“A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar. De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação. O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

(Loris Malaguzzi)

Este capítulo tenta identificar as identidades e as diversidades entre o jogo e a brincadeira e, com isso, demonstrar suas identidades e diversidades. Da mesma forma, pretende mostrar as interrelações entre o jogo e a brincadeira e, ainda, as tantas mediações que neles interferem, com a finalidade de esclarecer as distinções entre os movimentos que cada um desses fenômenos realiza na vida da criança, estabelecendo com ela relações diversas. Desse modo, visamos expandir os conceitos de jogo e de brincadeira de maneira teórico-científica, a fim de compreender a essência desses fenômenos.

O jogo, apesar de ser cotidianamente usado como sinônimo de brincadeira, distração ou passatempo, tem sua seriedade e características próprias. Assim, é necessária uma compreensão do termo jogo para se ter uma nitidez do que exatamente se refere, pois, quando se simplifica “a palavra ‘jogo’ [...] com o significado de entretenimento ou diversão” (ELKONIN, 2009, p. 23), resulta em grandes lacunas devido ao sentido vago e vazio de significados, o que provoca confusões e dúvidas. A palavra jogo comumente tem vários sentidos, como mostra Fortuna (2004), ao escrever sobre a etimologia da palavra:

Em nosso idioma, a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer "brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras", sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, "aquilo que alegra" dando lugar, no francês, à palavra *joie*, "artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento". Por sua vez, brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que do significado inicial "laço" passa por "adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela" até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira (FORTUNA, 2004, p. 02).

Com isso, pode existir uma imprecisão entre os termos brincadeira e jogo. Buscamos, nesta pesquisa, conhecer os movimentos semelhantes e diversos que esses fenômenos realizam, sabendo que esses movimentos se alteram de acordo com o contexto histórico-cultural. Como visto anteriormente, na atividade de representação de papéis, a ação fictícia é uma das significativas diferenças, que caracteriza a brincadeira, pois

Na própria natureza do jogo [brincadeira] está presente, mas invisível, o "como se". A criança atua como se fosse motorista. Portanto, o jogo protagonizado [brincadeira] baseia-se num certo convencionalismo admitido pela própria criança e por seus companheiros de brincadeira (ELKONIN, 2009, p. 315).

Portanto, as crianças brincam como se fossem outras pessoas, como se de fato realizassem trabalhos e desempenhassem funções dos adultos. Assim, fazem de conta que são pessoas diferentes e realizam ações das profissões que conhecem e desejam vivenciar. Da mesma forma, recriam os papéis sociais mais próximos como pai, mãe, avô, irmã etc., o que raramente existe no jogo, por não ter sempre presente a situação imaginária.

O jogo é entendido como uma atividade que demanda atingir um dado objetivo. A maioria deles têm regras pré-estabelecidas e é necessária uma certa habilidade ou competência para jogar. Tão importante quanto o termo jogo, o termo jogar também é primordial nessa relação sequencial em que o segundo é parte executiva do primeiro como um todo, haja vista que, ao executar o jogo, joga-se. Então, o que é jogar?

"Jogar" significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: "jogar com os sentimentos de alguém"; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: "jogar limpo"; correr um risco: "jogar com a própria vida"; tratar um assunto sério com levandade: "jogar com o fogo"; arremessar em alguma direção: "jogar pedras"; combinar: "jogo de luzes", "jogo de sofás" etc. Os dicionários fazem distinção entre o sentido direto (fundamental) e o figurado de tais expressões, embora a diferença não apareça com suficiente clareza (ELKONIN, 2009, p. 23).

Entender as diversas acepções de jogar é fundamental para perceber a relação dialética do objeto jogo, assim como o seu movimento como um todo, somado às transformações que o

levou à forma como está apresentado na realidade atual, certamente diferente de sua origem devido aos movimentos que o transformaram. Dado que existem milhares de formas materiais de um jogo existir, sua materialidade é bastante diversa, como os antigos jogos de tabuleiro até os modernos jogos on-line de celular e de videogames, por exemplo.

A distinção dos termos é necessária, pois, no contexto educacional, jogo e brincadeira podem ter funções distintas, assim como origens e procedimentos didáticos diferenciados. Isso requer mediações docentes diferentes para trabalhar com cada um desses fenômenos de maneira adequada, para atender às necessidades das crianças.

2.1 MOVIMENTOS DE ORIGEM DO JOGO E DA BRINCADEIRA

Com relação a existência da brincadeira, os estudos de Elkonin apontam que não é regra a brincadeira existir em todas as sociedades: “[...] as crianças que vivem numa sociedade de nível relativamente baixo de desenvolvimento não têm jogos protagonizados” (ELKONIN, 2009, p. 58). Os autores Tcbtemberg e Stebnítsk, citados por Elkonin, revelaram, em suas investigações, que em algumas sociedades não existia a brincadeira.

Quanto à data de origem da brincadeira, é praticamente impossível precisar, pois “não é possível determinar com exatidão o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado [brincadeira]” (ELKONIN, 2009, p. 78). Essa origem pode ter sido tão variada quanto existem lugares e culturas. Como confirmam Marcolino; Barros; Mello (2014, p. 98), “não há um momento histórico único em que surge o jogo [brincadeira], pois entre os diferentes povos o jogo surge em épocas diferentes”.

Sob o mesmo ponto de vista, este estudo investigou as transformações que houve na sociedade para provocar a gênese da brincadeira. De acordo com Elkonin,

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados (ELKONIN, 2009, p. 216).

Ou seja, a criança aprende, na relação com os adultos, como funcionam os objetos. Ainda que não seja impossível ela descobrir sozinha, para Elkonin (2009, p. 217), essa não é a forma fundamental; “a forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos”. O conhecimento das funções dos objetos propiciará à criança brincar com eles.

Outro movimento possível de ter relação com a origem da brincadeira é o surgimento da necessidade de a criança brincar. Nas sociedades primitivas, a criança não tinha necessidade de representar a função social dos adultos porque ela tinha realmente a sua própria função. A princípio, a criança não fazia de conta que trabalhava, visto que ela trabalhava de verdade, juntamente com os adultos, como mostra Elkonin (2009, p. 59-60):

Nas condições da sociedade primitiva, com seus meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até à mão; na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse status dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado.

Uma vez perdidos seu lugar de trabalho e a convivência diária, por meio dele, com os adultos, a criança ficou excluída do trabalho. O que pode ter mediado a necessitar brincar, ou seja, protagonizar em sua imaginação esses papéis sociais dos quais a criança não mais poderia participar na vida real. Entendemos que a criança brinca, para por meio da brincadeira, sentir-se no lugar do adulto. Outros autores entendem da mesma forma o surgimento da brincadeira, pela exclusão da criança do processo laborativo. Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 296) explicam que

Nas sociedades pautadas num “regime de comunismo primitivo”, o acesso ao mundo adulto, mundo cujas relações de trabalho eram ainda pouco desenvolvidas, dava-se de maneira direta para todos os membros da comunidade. Tão logo lhes era permitido, corporalmente, participar das atividades dos adultos, as crianças tomavam parte dessas atividades. Assim, o mundo adulto (a atividade do adulto, atividade essa de trabalho) era, desde cedo, acessível à criança, de modo que o jogo [brincadeira], como forma peculiar de a criança reconstituir esse mundo e dele se apropriar, era desnecessário (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 296).

Com isso entendemos o surgimento da necessidade de a criança brincar. Contudo, não podemos afirmar ser esta foi a única causa que mediou o surgimento da brincadeira. Entendemos que,

O aparecimento do jogo protagonizado [brincadeira] na história é um dos problemas difíceis de investigar. Para levar a cabo uma pesquisa dessa índole necessita-se, por uma parte, de dados sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade, nas diversas fases do desenvolvimento histórico; e, por outra, de dados sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses mesmos períodos. A natureza dos jogos infantis [brincadeiras] só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade (ELKONIN, 2009, p. 48).

Uma das causas de as crianças deixarem de trabalhar com os adultos, foi porque as complexidades dos trabalhos trouxeram dificuldades que as impediram de continuar no labor. Visto que as alterações no

[...] sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subseqüentes (ELKONIN, 2009, p. 79).

Porém, abrimos um parêntese para alertar que ainda hoje, existiram crianças que trabalham e são exploradas. Bem como, crianças que não brincam. Outros autores concordam com o posicionamento de Elkonin e destacam que “assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado [brincadeira] que acontece no coletivo de crianças” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 98).

Embasados na reflexão sobre as teorias do jogo [brincadeira] de Elkonin, percebemos que a origem da brincadeira também tem relação com o lugar que a criança ocupa na sociedade, devido às ações da criança na brincadeira refletirem as relações sociais que ela tem. Concordamos com a tese de que “[...] o jogo [brincadeira] é fruto da relação entre a criança e o adulto, mais precisamente, da influência educativa que os adultos exercem na relação com a criança” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 99). Por conseguinte, devido aos movimentos de transformação da sociedade, essa relação de trabalho foi se transformando e, com ela, as relações entre adultos e crianças.

Segundo Elkonin (2009, p. 112-113), o aparecimento da brincadeira “[...] como forma singular de comportamento, [...] está relacionado com a infância como período especial do desenvolvimento individual de um exemplar”. Logo, a criança sente a necessidade de ocupar um lugar na sociedade dos adultos e, por isso, brinca de fazer de conta que é um adulto, ela imagina que ocupa esse papel social, recriando funções e ações do mundo adulto.

De acordo com Leontiev (2010b, p. 125), a brincadeira surge na criança

[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

Com fundamento em Leontiev, devido à criança ter a necessidade de, como o adulto, andar a cavalo e a ela não ser permitido ou possível, em função de não conseguir selar o animal e cavalgar sozinha, a criança cria uma cavalgada imaginária: substitui o cavalo e seus apetrechos por objetos semelhantes. Ludicamente, cria o seu cavalo e, ao brincar, realiza sua vontade e ainda sacia sua necessidade. Esse exemplo dado pelo autor coincide com a ação lúdica na brincadeira de faz de conta, visto que a criança sabe que, na realidade, suas possibilidades a impedem de realizar o seu desejo com o objeto real. Então, por meio de uma ação lúdica, ou seja, fictícia, a criança substitui por outro objeto para brincar. Com isso, resolve seu problema e dá novo significado ao objeto.

Quanto aos jogos, também é impossível precisar sua gênese. Os exercícios realizados como treinamento do manejo dos instrumentos de trabalho podem ter dado início a alguns tipos de jogos com regras. Por exemplo a caça esportiva. Isso revela que os jogos também têm uma relação direta com o trabalho. Como mostra o autor,

As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles. Em outro grau superior de desenvolvimento, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas mais simples. Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos. Começaram a ser praticados exercícios peculiares com esses equipamentos reduzidos. Os adultos ensinavam as crianças a manejá-los e acompanhavam de perto o progresso do aprendizado. Esses exercícios tinham a participação, com toda a seriedade, tanto de crianças quanto de adultos, pois viam uma relação direta entre as práticas e o trabalho verdadeiro. Passado o período de aprendizagem, que variava de acordo com o grau de dificuldade, as crianças eram integradas no trabalho produtivo dos adultos. Esses exercícios, portanto, só podem ser denominados jogos de maneira muito convencional (ELKONIN, 2009, p. 79).

No campo da psicologia, Elkonin (2009) destaca a origem do jogo pelo viés laboral, ao citar que, antigamente, ao trabalhar com os adultos, as crianças precisavam aprender, de fato, o manejo das ferramentas que usariam no trabalho, e não apenas saber como funcionavam e para que serviam. Primordialmente, as crianças precisavam usar essas ferramentas com “[...] a destreza que se requer para o futuro caçador, pastor, criador de gado ou agricultor, e isso dá

lugar a todo um sistema de exercícios. Sobre essa base surge, precisamente, o espírito que anima as competições de diversos tipos” (ELKONIN, 2009, p. 112-113).

O exemplo a seguir contempla um pouco da história dos exercícios preparatórios para o trabalho e sua relação com a origem de alguns jogos. Segundo Elkonin (2009, p.75), “as crianças entram na vida da sociedade sob a direção dos adultos ou por sua conta: os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos, no caso de adquirirem o caráter de jogos, serão de jogos esportivos ou de competição [...]”. Diante disso, afirmamos que alguns jogos têm sua gênese relacionada ao exercício para o trabalho e seus instrumentos. São exemplos desses jogos: jogos de arco e flexa esportivo, a pesca esportiva, tiro ao alvo, esportes de luta e atletismo em suas diversas modalidades, que dessa base se originaram.

Esses exercícios eram direcionados não apenas aos jovens e adultos, mas às crianças também. Tais exercícios demandavam um esforço delas a fim de aprimorar uma habilidade e técnica para então disputar, como os adultos, os jogos competitivos. De acordo com Elkonin (2009, p. 69-70), “o conteúdo de tais competições entre os adultos e entre crianças não apresenta nenhuma diferença de princípio”. Alguns jogos competitivos se transformaram em modalidades esportivas e atualmente suas competições são divididas em categorias conforme cada modalidade, inclusive com divisão de técnicas permitidas após determinada idade, como no caso do Judô. Outros exemplos são as divisões de categorias por intervalo curto de idade, de sexo, de peso, de graduação etc., regras que antigamente não existiam, como mostra a citação a seguir:

Vários autores assinalam a semelhança entre os jogos dos adultos e das crianças, referindo-se precisamente aos jogos competitivos com regras. Assim, por exemplo, Tcharuzin diz: "As crianças fazem os mesmos jogos que os adultos" (1890, p. 33). Stártsev, ao descrever a vida dos samoiedos, cita exemplos de jogos comuns como estes: "Seu jogo predileto são as corridas. Homens e mulheres colocam-se em linha e correm uma determinada distância, com frequência superior a 500 metros, até um ponto convencionado. Ganha o primeiro que chega, e dele se diz que é um bom corredor. Este é para as crianças o tema preferido de conversação, e elas próprias, imitando os adultos, organizam corridas semelhantes." E Stártsev prossegue: "As competições de tiro de rifle também são um jogo em que participam homens e mulheres. O atirador que demonstra melhor pontaria goza de grande prestígio. As crianças imitam os mais velhos, mas exercitam-se com arco e flechas." Stártsev afirma estar muito divulgado o jogo da rena, em que participam crianças e adultos. Um dos participantes deve capturar com laço os demais competidores (ELKONIN, 2009, p. 70).

É interessante ressaltar que a criança praticava esses jogos seguindo o exemplo dos mais velhos, tendo em vista que, a princípio, isso era necessário ao trabalho comunitário. Assim, as gerações mais velhas exigem dos mais moços que “[...] se adestrem para desenvolver suas

forças, agilizar suas pernas, aumentar sua resistência e sua habilidade” (ELKONIN, 2009, p. 70). Dessa forma, alguns desses exercícios eram realizados pelas crianças em forma de treinamento para os jogos competitivos: “alguns exercícios físicos, que desenvolvem a força e a astúcia, começam a ser executados já pelos jovens em idade pré-escolar” (ELKONIN, 2009, p. 70). Então, desde criança já se praticava com afinco esses exercícios.

Nem todos os tipos de jogos tiveram sua origem no preparo ou treinamento para o trabalho. Então,

Como surgem os jogos com regras? Eles surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária. Nomes de jogos do tipo "gato e rato", "lobo e carneiro" evidenciam sua origem em jogos de papéis. O fato de que jogos com regras surjam a partir do jogo de teatrinho com uma situação imaginária é totalmente confirmado pelas descobertas de pesquisas e observações especiais. Finalmente, este fato foi mostrado por um experimento sobre treinamento prático da capacidade para obedecer às regras na escola maternal, especialmente montado para verificar esta proposição (LEONTIEV, 2010b, p. 134).

Com base nisso, podemos afirmar que a gênese dos jogos com regras também se relaciona com a brincadeira, chamada pelos autores da Teoria Histórico-Cultural de jogos de papéis e de jogo protagonizado. No entanto, é ainda muito difícil explicar a origem exata de cada nova modalidade de jogo que foi surgindo ao longo da história em diferentes localidades. Como afirma Pontes e Magalhães (2002, p. 214), “pouco se sabe sobre a real origem de diversos jogos, entretanto, sua transmissão de criança para criança se dá de forma essencialmente oral”, o que demonstra o ensinamento do jogo de uma pessoa para outra. Assim como a relação social que envolve a prática do jogo.

Em virtude de o homem ser um ser histórico, ele transforma a natureza e a sociedade e, nesse processo material externo, transforma a si mesmo. Então, o ser humano tem uma autoprodução, ou seja não apenas as mediações externas lhe influencia, mas as particulares também. Com isso provoca modificações tanto em si como no próximo e nas coisas que existem. E nesse processo pode transformar os fenômenos e a materialidade deles.

Assim, o jogo é parte dos fenômenos sociais, que transformam ao mesmo tempo que são transformados. Eles estão relacionados com as modificações do ser humano ao longo da história, como mostram Neto, Furtado, Dos Santos Teixeira (2018):

[...] o jogo faz parte das manifestações humanas e do processo de construção do gênero humano, precisamos compreender que a dinâmica da vida no contato com o outro e com o meio, a sociabilidade, os hábitos, as práticas, festas, transformaram-se no decorrer da história humana e muito do que foi vivenciado na prática social cotidiana foi materializado na cultura corporal dos indivíduos (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 66).

Com isso, houve modificações do movimento da matéria que compõe o jogo, da mesma forma que as transições sociais provocaram o surgimento de diversos tipos de jogos. Novos jogos foram o resultado da transformação dos jogos antigos no decorrer do desenvolvimento histórico. Segundo Leontiev (2010), os jogos com regras aparecem na vida da criança depois da brincadeira.

Por que é que os jogos com regras só surgem em um certo estágio de desenvolvimento e não simultaneamente com a gênese dos primeiros jogos de papel? Isso depende da diferença de sua motivação. Inicialmente, as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos. O motivo contido nesta ação está fixado em uma coisa, diretamente em seu conteúdo objetivo. A ação aqui é o caminho que leva a criança, antes de tudo, à descoberta da realidade objetiva; o humano ainda surge para a criança em sua forma objetiva (LEONTIEV, 2010b, p. 135).

Diante do exposto, percebemos a relação existente entre a brincadeira de faz de conta e o jogo com regras. Embora exista diversidade entre essas atividades, também existe, ao mesmo tempo, identidade entre o jogo e a brincadeira.

Jogos "com regras", como "esconde-esconde", diferem muito de jogos, como "teatrinho", onde se brinca de médico, de explorador polar etc. Eles não parecem estar relacionados uns com os outros por qualquer tipo de sucessão genética, e parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. Na realidade, porém, uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude de uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos "com regras" surgem em um estágio posterior (LEONTIEV, 2010b, p. 133-134).

Portanto, não foi um fato isolado que deu origem ao jogo. Diversos fatores que mediaram os movimentos sociais oriundos de um longo processo de transformações acarretaram o surgimento de diversos tipos de jogos, os quais estão se transformando com os movimentos históricos.

Ocasionalmente, o pensamento da criança, os objetivos da ação e a motivação que a leva a jogar são diversos na ação de brincar. Conseqüentemente, seus efeitos também serão porque os significados que a criança dá a cada ação podem ser diferentes em cada uma dessas atividades. Sobre isso,

É tido que, no processo de desenvolvimento da criança, os significados estão inicialmente subordinados aos objetos. Dentro dessa perspectiva, as situações imaginárias implicadas com a brincadeira proporcionariam uma maneira de a criança desenvolver o pensamento abstrato [...] (BARROS; PINHEIRO, 2012, p. 76).

Dessa forma, a brincadeira é percebida como estimulante ao pensamento, pois ela movimentada a imaginação. Com isso, a brincadeira é um meio que estimula a criatividade. Além disso, enquanto brinca a criança pensa em uma forma de realizar as suas necessidades. Para Leontiev (2010b, p. 120), “uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”. Conforme vai desenvolvendo meios de pensar e sua personalidade, a criança vai interagindo com as pessoas e o mundo que a cerca. Mais do que interagir e usar alguns dos objetos que os adultos usam, “a criança não quer fazer uso somente daqueles itens diretamente acessíveis a ela, mas de todos os objetos que compõem o universo adulto que a circundam [...]” (BARROS; PINHEIRO, 2012, p. 74). Assim, por meio da brincadeira, a criança quer vivenciar como é ser adulto, experimentar estar no lugar de adulto, enquanto, no jogo, isso nem sempre se apresenta.

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (LEONTIEV, 2010b, p. 121).

Esse agir da criança como se fosse um adulto não é uma necessidade biológica, tampouco um treino intencional para sua vida futura, mas uma necessidade social própria da brincadeira, presente na infância. Diferentemente do jogo, a criança brinca para saciar seu desejo imediato de ser aceita como um adulto, de estar no lugar dele e gozar do poder que ele tem. Com isso, a criança se apropria dos elementos da cultura, como por exemplo as relações sociais. Logo, momentaneamente, a criança desfruta do que o adulto pode fazer, durante a vivência da brincadeira. Com base em Vigotski, os autores Barros e Pinheiro (2012, p. 68), acertam que “tomando a perspectiva histórico-cultural soviética, tem-se que a brincadeira pretende, no nível imaginário, realizar necessidades impossíveis de se efetivarem imediatamente”. Logo, a brincadeira é um meio de satisfação dessa necessidade irrealizável, o que não se observa no jogo.

Sob o mesmo ponto de vista, Vigotski (2008, p. 25), afirma que

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto.

Para esse autor, a criança não brinca de fazer de conta que é adulto para estar treinada quando for adulta, mas para saciar sua necessidade de se sentir na posição do adulto, no momento presente. Ademais, isso revela outra diferença do jogo, pois, para realizar isso, a criança usa a atividade criadora de maneira lúdica. Nessa ação, transforma a realidade em sua imaginação, de uma maneira que seja acessível ao seu entendimento. Por essa razão,

[...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma **realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis** [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 25, grifo nosso).

Dessarte, no jogo não está presente essa peculiaridade de “realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” citada pelo autor. Uma infinidade de outros motivos leva a criança a jogar, por exemplo, a manipulação de objetos para conhecê-los. Devido à variedade de tipos de jogos, cada um traz consigo um dado objetivo, enquanto a brincadeira se baseia na representação de papel, seguindo as regras sociais estabelecidas para esse papel. No jogo, a criança precisa exercer suas habilidades para alcançar um dado objetivo e, para atingi-lo, precisa, na maioria dos jogos, cumprir as regras pré-estabelecidas, ainda que sejam regras criadas ou modificadas pela criança.

Um traço marcante dos jogos com regras fixas é que, enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, "qualquer jogo com regras" inclui um certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira (LEONTIEV, 2010b, p. 138).

Outra diferença significativa é que na brincadeira não tem ganhador nem perdedor, enquanto, no jogo, existem regras pré-determinadas para estabelecer o ganhador. Já na brincadeira, a criança tem a liberdade de imaginar e criar tudo o que precisa para brincar. Desse modo, “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição” (KISHIMOTO, 2019, p. 140).

Eventualmente, o jogo e brincadeira podem ser identificados na mesma atividade porque, “ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador” (LEONTIEV, 2010b, p. 138). Imaginar-se fugitivo ou pegador requer uma ludicidade e ação criadora que leva a criança a brincar, e não apenas a correr. Dessa forma, a criança está usando a imaginação no jogo, ao assumir o papel de pegador ou de fugitivo, por exemplo. Nessa situação, a criança se comporta como tal, muitas vezes até nomeia os “personagens” de polícia e ladrão, gato e rato etc.

Ainda sobre as semelhanças e identidades entre o jogo e a brincadeira, a origem de ambos foi multimediada. Ou seja, ambas as atividades não tiveram uma única razão para surgir; ao contrário, houve diversas mediações que provocaram o surgimento desses fenômenos, que vêm se movimentando e transformando sua materialidade e prática social ao longo dos movimentos históricos.

Em síntese, fica claro que umas dessas mediações são a relação existente entre a origem do jogo e da brincadeira com a ação criativa e o surgimento do lúdico. Outras mediações são o trabalho humano, a posição que a criança ocupa na sociedade e o conceito de infância conforme cada perspectiva, visto que a concepção de infância que a sociedade tem em dado momento histórico reflete a prática social dirigida às crianças. Certamente, jogo e brincadeira se relacionam entre si e com a atividade humana, mediando a transformação do ser que brinca e joga.

2.2 IDADE DE BRINCAR E DE JOGAR

Sobre a idade de brincar e a de jogar, elas se diferenciam porque existe um período curto da vida no qual as crianças brincam. Esse período corresponde à idade pré-escolar, mas compreende também o período de transição entre o final da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Elkonin (2009, p. 20-21), “o jogo [brincadeira] na forma evoluída de jogo de papéis, que é uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea persiste na infância”. À vista disso, a brincadeira é típica apenas nessa fase de vida.

O ápice do desenvolvimento do brincar corresponde à idade pré-escolar. Para Borba (2007, p. 34), “a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças”. No entanto, a brincadeira sequer dura a infância toda, pois dependerá da necessidade de a criança brincar. Por isso, não se pode fixar um limite nem mínimo nem máximo de idade.

Apesar do esforço de muitos pesquisadores em citar uma idade média, isso depende de cada criança em particular.

Na relação entre a idade de desenvolvimento com a possibilidade de como a criança possa vir a brincar, há que se considerar que existem diferentes níveis de desenvolvimento da brincadeira, pois as representações variam dos papéis sociais para as relações sociais imaginadas nas ações de brincar. Isso ocorre porque “[...] as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes” (LEONTIEV, 2010b, p. 142). Por isso, os níveis da brincadeira diferem conforme a idade e o desenvolvimento da criança que brinca, partindo inicialmente de uma ação menos complexa para posteriormente se tornar mais complexa. Assim, em relação ao brincar,

Até por volta dos três anos ainda não é consciente para a criança a relação eu-papel. A consciência dessa relação alcança seu auge na idade pré-escolar, quando a criança começa a expressar o entendimento de que cada papel deve ser representado de uma forma (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 100).

Quanto ao jogo, podemos afirmar que é possível jogar a vida toda, pois a diversidade de jogos existentes alcança diferentes níveis de dificuldade e atinge interesses de pessoas em diferentes faixas etárias. Existe uma infinidade de jogos, por exemplo, jogos de empilhar, jogo de sedução, de cartas, jogo de tabuleiro, bingo, jogo educativo, jogo eletrônico etc. Assim, eles existem materialmente em diversas formas, podendo até ser classificados e divididos conforme suas características, que podem servir para categorizar os diferentes jogos. Em suma, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm a possibilidade de realizar diversos tipos de jogo, conforme seus interesses.

De acordo com os preceitos da teoria que embasa este trabalho, não é adequado tentar estabelecer uma única idade inicial e final em que o ser humano brinca e joga porque tanto o jogo como a brincadeira são considerados fenômenos psicológicos e sociais. Por isso, é necessário um dado desenvolvimento social e psicológico para ser possível a realização de determinados tipos de jogos e brincadeiras. Essa realização dependerá da pessoa que joga e/ou brinca, bem como de seu desenvolvimento social e psicológico.

Além disso, de acordo com a pedologia, que é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018b, p. 18), não se pode fixar uma idade de brincar para a criança conforme sua idade cronológica, tendo em vista que o ritmo do desenvolvimento infantil é diferente conforme a criança singular e as mediações que lhe afetam. Dessa forma, a idade de

desenvolvimento da criança pode ser maior ou menor do que sua idade de nascimento. Para Vigotski (2018b),

[...] há a necessidade de determinar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não a sua idade segundo a certidão de nascimento. Por exemplo, conforme a certidão, podemos dizer que todas as crianças têm dois anos? Sim. Pela certidão todas as crianças têm dois anos. Mas a idade pedológica, ou seja, a idade da fala de uma delas é de dois anos e quatro meses; a da outra, de dois anos; e a da terceira, de um ano e 10 meses (VIGOTSKI, 2018b, p. 20).

Por isso, nem mesmo o momento inicial em que surgem na vida da criança a brincadeira e o jogo pode ser precisado. Assim, não se tem uma idade exata para começar a brincar ou jogar porque isso varia de criança para criança; cada ser singular tem necessidades em tempos diferentes de outros seres, o que varia conforme seu nível de desenvolvimento. Logo, quando a criança começa a brincar, ela está desenvolvida para isso.

De acordo com a maioria dos autores pesquisados, a criança brinca de forma mais complexa na idade pré-escolar. No entanto, a idade chamada de “pré-escolar” pode variar no tempo e no espaço, conforme as mudanças da sociedade e, com elas, as leis que determinam a idade anterior à da escola. Assim,

Com o jogo protagonizado [brincadeira], começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados [brincadeiras] e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar (ELKONIN, 2009, p. 80).

Elkonin (2009) associa o período de desenvolvimento infantil com o período de realização da brincadeira, pois, assim como a criança se desenvolve, ela também desenvolve a brincadeira por conta do seu nível de desenvolvimento psicológico. Notamos nesse processo a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, à “[...] medida que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente” (VIGOTSKI, 2018b, p. 108). Simultaneamente ao desenvolvimento da brincadeira pela criança, a brincadeira também desenvolve a criança.

Segundo Prestes (2011, p. 04), é “a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil. A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade da criança. Nela, a criança pode ser tudo que imaginar”. Contudo, como já visto anteriormente, a imaginação, enquanto processo intelectual, vai se desenvolvendo juntamente com a criança, até que atinge seu ápice na idade pré-escolar.

A ação da criança pequena de manipular objetos não necessariamente precisa ser categorizada como jogo, tampouco como brincadeira. Nessa ação, pode ser que a criança esteja apenas querendo conhecer o objeto, o que é essencial ao desenvolvimento infantil, como mostra Elkonin (2009):

A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância. Desse modo se estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos (ELKONIN, 2009, p. 209).

Nessa percepção, os objetos que cercam a criança podem, por intermédio de um adulto, contribuir para que ela perceba as coisas existentes no mundo de forma tridimensional, com os vários objetos que estejam ao seu alcance. Porém, se não deixarem a criança pequena tocar em diversos objetos, esse aprendizado será reduzido. Conforme a criança vai se transformando com suas ações, surge a necessidade de conhecer e aprender novas coisas. Quando a criança já domina e conhece os objetos que manipula,

Depois de algum tempo, um novo conflito toma lugar do simples desejo de manipular objetos. A vontade de fazer o que os adultos realizam, participar diretamente do mundo dos adultos faz a criança inventar uma situação imaginária e brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário (PRESTES, 2011, p. 3-4).

Prestes (2011) nos mostra que os momentos de jogo e de brincadeira se sucedem. Um não exclui o outro e ambos estão envolvidos no desenvolvimento infantil. Como uma relação genética, citada anteriormente por Leontiev. Há uma mediação do jogar com o brincar na qual “existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre os processos de desenvolvimento e da aprendizagem” (VIEIRA, 2020, p. 67). Assim percebemos outra similaridade entre os fenômenos estudados, pois tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento infantil medeiam a brincadeira e o jogo.

No mesmo entendimento, Vigotski (2018b) explica a principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil e distingue-a de uma série de outros processos. Para esse autor, o desenvolvimento infantil “[...] possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim” (VIGOTSKI, 2018b, p. 18). Com

isso, entendemos que as formas do jogo e da brincadeira evoluem e se transformam juntamente com a criança, variando de criança para criança, de acordo com seu desenvolvimento.

Ao considerar a singularidade de cada ser, cada criança evoluirá em seus jogos e brincadeiras num momento particular, e nunca numa idade exata, ainda que tabelada. Por exemplo, a transformação que acontece na criança quando altera sua atividade de manipular objetos, citada anteriormente, para desempenhar um jogo protagonizado, a brincadeira. Quando uma transição ocorrer,

[...] não será mais suficiente para ela [criança] pegar um determinado objeto com função específica na mão, analisá-lo, e jogá-lo no chão, já que progressivamente percebeu a finalidade social do mesmo ao observar um adulto usando-o. Seu interesse agora incide em representar esse adulto em situações cotidianas fazendo uso do objeto em questão, pondo em prática um sentimento de pertencimento a esse universo adulto e às relações sociais pertinentes (DE CÁSSIA DUARTE, 2017, p. 498).

Além disso, é possível verificar a materialidade do fenômeno brincadeira não apenas na criação de brinquedos, mas na realidade infantil, em um determinado período de vida, no qual esse fenômeno se desenvolve de maneira mais complexa. Conforme a criança se transforma, ela realiza uma transição de um estágio de desenvolvimento para outro. Assim, quando chegar num estágio em que sua memória está mais bem desenvolvida e possa imaginar diversas coisas que conhece, juntamente com o seu desenvolvimento social, a criança poderá vir a brincar de uma forma mais complexa, recriando papéis sociais, percebendo as regras sociais não apenas do papel social, mas também das relações sociais das quais faz parte, que também podem ser protagonizadas nas brincadeiras. Diversas transformações e transições ocorrem na vida das crianças, antes de elas entrarem na escola, como mostram os autores,

Ao longo dos seis primeiros anos de vida, as formas de relação da criança com o mundo levam à formação da percepção categorial, da memória, da atenção, da fala, do pensamento, da imaginação, do autocontrole da vontade, da função simbólica da consciência (MARINO FILHO; MELLO; MAGALHÃES, 2021, p. 161).

Assim, em tese, na idade pré-escolar, a criança já tem condições de brincar de maneira mais elaborada, pois já teve tempo para se relacionar com o mundo de maneira suficiente para vivenciar experiências, ter imagens mentais, aprender a falar, a imaginar e a se expressar. Possibilidades que a criança desenvolveu lhe permitem uma série de ações no mundo que anteriormente era impossível por não ter suas potencialidades desenvolvidas. Concordamos com a afirmação de Vieira (2020, p. 75) de que “a ação na brincadeira realizada pela criança na

primeira infância diferencia-se daquela que está em idade pré-escolar, ao passo que os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos”.

Por isso, fica “claro que toda atividade, e o jogo [brincadeira] não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação [...]” (ELKONIN, 2009, p. 23), potencialidades necessárias para a criança criar um papel para brincar. Com essas potencialidades, será capaz de imaginar um tema, improvisar um enredo, talvez criar um cenário, inventar objetos auxiliares, por exemplo.

A partir de cinco anos, cada vez mais as crianças preocupam-se em representar as relações do papel, sendo sua definição na brincadeira um momento importante, pois demonstra que o papel já está mais delineado para as crianças. Nesse momento de desenvolvimento da brincadeira é comum as crianças anunciarem os temas, o que não ocorre na fase em que os papéis são interpretados por meio da reprodução de ações com objetos como, por exemplo, mexer uma colher em panela de brinquedo, fazendo de conta que cozinha (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 461).

As autoras citadas acima explicam que, num primeiro momento, a criança brinca apenas imitando uma ação, como, no exemplo dado por elas, a de cozinhar. Nela a criança está apenas fazendo de conta que está cozinhando. Depois a criança vai desenvolvendo o papel social a ser representado. Posteriormente, a criança cria em sua imaginação a execução mais clara de um papel social, como o da cozinheira. Nesse estágio, ela representa uma pessoa que cozinha e só depois é que a criança chega a criar uma história, um cenário, nomear os personagens e representar fidedignamente o papel que se dispôs a protagonizar. Nessa última fase da brincadeira, a criança pode representar alguma cozinheira que ela conhece e se esforçar para agir exatamente como ela. Por isso, protesta ações que não são reais para esse personagem. Dessa forma as ações do papel ficam cada vez mais articuladas (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 461).

Nesse sentido, o desenvolvimento da brincadeira evolui juntamente com o desenvolvimento da criança, numa relação recíproca de “provocação” e “dependência”, pois tanto a criança depende da brincadeira para desenvolver determinados aspectos, por exemplo, sua personalidade, quanto a brincadeira depende da criança.

Notamos, na realidade, como a criança leva a sério e se concentra no desempenhar de seu papel. Entendemos que, apenas na brincadeira, a criança tem um espaço para ser quem ela quiser. A brincadeira a permite deixar de ser ela mesma, nem que seja em sua imaginação e por alguns instantes. Paralelamente, durante a brincadeira, é possível se colocar no lugar do outro: “quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a **se sentir mãe**” (VIGOTSKI, 2003, p. 105, grifo nosso), sem que esse sentimento ou lugar que

ocupou seja permanente. A criança apenas quer vivenciar como é estar nesse lugar, nessa posição social.

O período etário em que a criança deixa de brincar também não é exato, pois varia de criança para criança. A criança para de brincar quando cessa sua necessidade da brincadeira. Essa necessidade pode estar relacionada com o seu nível de desenvolvimento, que lhe permite uma nova posição na sociedade. Geralmente, ao entrar na escola e se desenvolver, a necessidade de brincar diminui gradativamente, pois a criança passa a participar de forma mais ativa nas relações sociais. Com isso, poderá se sentir parte integrante da sociedade, e não mais ter que imaginar isso.

Durante esse processo de desenvolvimento, “uma criança finalmente transforma-se em um membro da sociedade, suportando todas as obrigações que a sociedade nos impõe. Os estágios sucessivos de seu desenvolvimento nada mais são do que os estágios separados dessa transformação” (LEONTIEV, 2010a, p. 82). Provavelmente deixará de brincar, devido a perder o interesse que lhe atraía nessa atividade. Nesse momento, realiza a transição para uma outra atividade guia. Com isso, entendemos que a brincadeira se desenvolve e se transforma em outras atividades.

Como a investigação mostra e como a experiência nos ensina, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência da criança crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo (VIGOTSKI, 2020, p. 146).

Diante do exposto, compreendemos que a criança não nasce sabendo brincar. À medida que a criança desenvolve suas possibilidades, ela inicia uma ação de manipulação de objetos, aprende com suas relações sociais e, ao sentir a necessidade de estar no lugar do adulto, imagina isso conforme o seu desenvolvimento infantil lhe permitir, especialmente no que tange a sua capacidade de percepção, memória e imaginação. Com essas possibilidades desenvolvidas, a criança atinge uma forma mais complexa de brincar e, quando consegue um lugar na sociedade que faz cessar a necessidade da brincadeira, a criança deixa de brincar.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Durante o desenvolvimento da brincadeira, a criança usa alguns objetos. Por meio deles, a criança faz de conta que está desempenhando o mesmo fim para o qual o adulto usa esse objeto na realidade. Dessa forma, esse objeto pode ser o próprio objeto ou outro que fará, na imaginação da criança, o trabalho equivalente ao objeto real. Esse será o objeto substituto, também chamado de brinquedo simbólico.

2.3 O BRINQUEDO

Como visto anteriormente, com a evolução do sistema de produção e complexidade das formas de trabalho, a criança que trabalhava precisava de instrução e treinamento para aprender a manipular as novas ferramentas. Conforme as ferramentas foram se tornando mais complexas, isso foi afastando a criança do trabalho real.

Ao mesmo tempo, a complicação dos instrumentos de trabalho dava lugar a que as crianças não pudessem aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar num objeto visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo. Na agricultura de enxada, um modelo reduzido era, apesar de tudo, uma ferramenta com que a criança podia desfazer torrões de terra; essa enxada reduzida era parecida com a de seu pai ou sua mãe, não só pela forma, mas também por sua função. Ao passar para a agricultura de arado, o arado reduzido, por muito que se parecesse com o verdadeiro em todos os detalhes, perdia as funções fundamentais de ferramenta: não se podia jungir a ele um boi nem lavrar (ELKONIN, 2009, p. 77).

É nesse contexto que se fabricava para as crianças ferramentas menores e “desprovidas das funções dos equipamentos de tamanho real utilizados pelos adultos, possibilitando apenas que as crianças simulem sua utilização, **é que começa a surgir o brinquedo**” (VIEIRA, 2020, p. 125, grifo nosso). Então, esse tipo de brinquedo se originou das réplicas das ferramentas de trabalho. Para Elkonin (2009), essa é a primeira mudança da sociedade relacionada ao brincar.

O exercício com esses objetos, que já podem ser denominados brinquedos, é antecipado para idades mais precoces. Claro que os adultos ensinam as crianças a manusear esses brinquedos. A segunda mudança baseia-se no aparecimento do brinquedo simbólico. As crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram (ELKONIN, 2009, p. 79).

Com o surgimento do brinquedo e da brincadeira, a criança que outrora tinha ferramentas de verdade e fazia um trabalho real passou a fazer de conta que trabalhava e, para

isso, utilizava o brinquedo. Nesse contexto, identificamos os movimentos que deram origem ao objeto conhecido como brinquedo.

O brinquedo pode ser aquele fabricado pelos adultos ou criado pela criança. O primeiro é chamado de brinquedo simbólico, que é industrializado e apresenta significados específicos para as crianças. No segundo caso, ocorre uma ação imaginativa da criança, que transforma um objeto em algo equivalente ao brinquedo de que ela precisa, por exemplo, uma tampa de panela se torna um volante de carro. Dessa forma, “a substituição de um objeto por outro se baseia na possibilidade de executar, com o objeto lúdico, a ação necessária para o desenvolvimento do papel” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 101). Então, o brinquedo é necessário para completar a brincadeira, que, muitas vezes, sem esse objeto, fica inviável.

Com isso, entendemos que é a relação da criança com o objeto que irá defini-lo como brinquedo, visto que, se a criança não imaginar com esse objeto, usando-o “como se fosse”, não será um brinquedo para ela. Assim, é a relação que caracteriza a função do objeto na situação imaginária da criança. “Portanto, a função do brinquedo é a brincadeira” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 91).

Nesse sentido, os objetos são usados como recurso para dar apoio à representação da criança durante a brincadeira. Conforme Elkonin (2009, p. 224), “um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado”. Logo, a criança cria um objeto substituto para sanar essa necessidade. Nesse processo, a criança pega um objeto semelhante e o transforma, em sua imaginação, no objeto que lhe falta para completar a situação fictícia que criou.

Durante o processo de criação do brinquedo, as crianças, muitas vezes, escolhem objetos aleatórios, que são adaptados por ela. Esse objeto que substitui uma coisa real não necessariamente se parecerá com o objeto real, porém, devido às características físicas do objeto substituto, será possível fazer de conta que desempenha a mesma função do objeto imitado.

Experimentos mostraram que a principal condição para a substituição de uma coisa por outra não é a semelhança externa, mas a possibilidade de agir de determinada forma com ela. Por exemplo, com um cavalinho pode-se agir como se fosse uma criança (apesar de não parecer em nada com ela): pode-se ninar, pentear, alimentar, etc., mas com uma bolinha não se pode agir assim. Por isso, na brincadeira da criança, a bolinha não pode representar um bebê. As qualidades físicas do objeto, de certa forma, limitam as possibilidades de ação com ele. Por essa razão, a diferença ou a semelhança externa entre os objetos pode influenciar sua utilização na brincadeira. Porém, o mais importante é que entre o objeto-substituto e o seu significado, que é sempre reforçado pela palavra, encontra-se a ação que define a ligação do objeto real ao imaginado. Assim, na brincadeira, um palito não pode se transformar num cobertor ou numa panela, pois com ele não é possível realizar certas ações (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 87).

Para essas autoras, tanto os objetos reais quanto os personagens e lugares podem ser substituídos. A imaginação da criança criará não apenas objetos, mas também lugares, temas, enredos e personagens para desenvolver suas brincadeiras. Por isso, ocorre a “substituição de objetos e personagens reais por imaginários” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 84), por exemplo, quando a criança imagina que seu irmão é seu filho e seu quarto é a creche.

A pesquisa de Marcolino e Mello (2021, p. 07) mostra que a “[...] utilização dos objetos na situação imaginária e como a atribuição de significados a certos objetos revela um rico movimento de trabalho no campo dos significados e, conseqüentemente, do pensamento”. Nesse sentido, apoiadas em Elkonin, as autoras identificam e explicam tipos diferentes de brinquedos:

Para Elkonin (2009) brinquedos temáticos são aqueles que propõem uma série de ações para a criança: ao deparar-se com uma boneca pode-se alimentá-la, colocá-la para dormir etc. Há um subtipo de brinquedo temático, que são aqueles que o autor denominou como brinquedos que determinam ações concretas (Elkonin, 2009). Esses brinquedos sugerem à criança uma ação específica com eles. Por outro lado, criam condições para a criança engajar-se em ações com outros brinquedos. Comparando funcionalmente os dois tipos de brinquedos, temos que o primeiro enseja várias ações em que o alvo é o mesmo brinquedo. Com o segundo tipo, a criança pode realizar uma ação que tem por alvo outro brinquedo e/ou objeto ou o companheiro de brincadeira, por exemplo, dar de comer a boneca, no caso de uma colher de brinquedo, ou colocar o bolo no prato e oferecê-lo a alguém, sendo o prato o brinquedo que determina ações concretas (MARCOLINO, MELLO, 2021, p. 03).

Elkonin, baseado na pesquisa de Frádkina (1946), diz que, inicialmente, a criança usa o próprio corpo e, posteriormente, usa objetos a fim de substituir outros. Nesse processo, “a utilização de objetos como substitutivos na idade pré-escolar apresenta algumas peculiaridades típicas. Cumpre primeiro assinalar as exigências mínimas de semelhança do objeto substitutivo com o representado” (ELKONIN, 2009, p. 225). Outro dado interessante citado pelo mesmo autor é que o objeto pode mudar de significado dentro do mesmo jogo, por exemplo, “o pau, momentos depois de se ter ‘penteado’ com ele e de ter sido denominado ‘pente’, serve para cortar o cabelo e passa a chamar-se tesoura” (ELKONIN, 2009, p. 225). Esses autores afirmam ainda que é possível a criança usar diferentes objetos para representar a mesma coisa.

Sobre os objetos sem uma significação lúdica específica, Marcolino e Mello (2021, p. 2) asseguram que eles

[...] ganham significação no interior da situação imaginária. Nesse processo, ocorre um distanciamento entre o objeto real e seu modo de emprego inicial e, no segundo momento, a separação entre a palavra e o objeto, sendo que a palavra se torna, não a imagem do objeto, mas a complexa rede de possibilidades de ação com eles (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 2).

Por essa razão, as autoras defendem o uso desses objetos na escola da infância, em razão da sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, desde que não apenas sejam oferecidos, mas mediados em seus significados. Nesse sentido, apoiam que os brinquedos sejam gradativamente retirados, pois a pesquisa delas mostrou que, quando

[...] instalada a situação imaginária, a falta dos brinquedos para completar a ação lúdica produziu uma condição na qual as crianças procuram objetos capazes de funcionar como substitutos, sendo que a conduta delas passa a ser direcionada pela palavra, o que movimenta processos em desenvolvimento na criança (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 07).

Contudo, as autoras ressaltam que não existe uma idade certa para retirar esse tipo de brinquedo do acesso infantil.

O importante é identificar as transformações de significado que as crianças realizam e, gradualmente, realizar o manejo dos objetos. Dessa forma, a observação e registro da brincadeira são valorizados como ações metodológicas centrais da docência na Educação Infantil. Embora a metodologia utilizada tenha como foco principal a prática pedagógica, ela aprofunda o entendimento de como a Educação Infantil influencia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, parece muito explícita a necessidade da criação de ambientes e situações para as crianças brincarem e como estas influem na aprendizagem e desenvolvimento (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 07).

Diante do exposto, entendemos que as formas evoluídas da brincadeira permitem uma maior complexidade dos objetos usados, dos temas, dos papéis, do cenário, das falas e, principalmente, dos comportamentos que a criança representa ao brincar. De acordo com Vieira (2020, p. 75), a “[...] brincadeira realizada pela criança na primeira infância diferencia-se daquela que está em idade pré-escolar, ao passo que os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos”. Com isso, a ação de brincar altera o nível de desenvolvimento da brincadeira conforme modifica o nível de desenvolvimento da própria criança.

No mesmo entendimento, Smirnova e Riabkova (2019, p. 87-88) afirmam que, a depender do seu nível de desenvolvimento, a criança adquire a capacidade de afastar a ideia que tem em mente do objeto real. Assim, com base nessas autoras, afirmamos que é por meio

da brincadeira que a transição dessa possibilidade de imaginar se torna uma capacidade, pois a brincadeira oferta à criança um suporte para criar não apenas objeto substituto, mas também uma situação fictícia.

Então, o significado do objeto poderá ser operado separadamente do objeto em si. Todavia, “o significado é inseparável da ação real com o objeto real; ou seja, a criança começa a agir com os significados e não com as coisas” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 87-88), visto que o brinquedo tem um significado singular para quem o criou. Nesse sentido, Marcolino e Mello (2021, p. 06) explicam que,

No processo de escolha dos substitutos, a palavra se liberta do objeto, o que confere maior liberdade para a atividade lúdica: mesmo estando diante de um objeto que não se assemelhe ao objeto real ou brinquedo ausente, a criança suplanta essa concretude e passa a enxergar não mais o objeto em suas particularidades físicas, mas o significado que ele pode vir a ter. Nesse movimento, a experiência da criança, consubstanciada na palavra, é que dirige sua conduta, evidenciando os nexos entre a palavra e a ação. Isso significa, então, que o significado da palavra, nesse momento de desenvolvimento da criança, refere-se a tudo aquilo que ela conhece na sua experiência, com os usos sociais das coisas.

No mesmo entendimento, Elkonin (2009, p. 414-415) explica que a criança submete o objeto ao significado real dele:

Ao examinar as ações da criança no jogo [brincadeira] é fácil perceber que ela já atua com os significados dos objetos, mas ainda se apóia nos brinquedos, que são os substitutos materiais daqueles. A análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vai se reduzindo cada vez mais. Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa de ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala.

Sobre isso, Marcolino e Mello (2021, p. 07) entendem que “[...] na situação imaginária importantes eventos relacionados a esse processo psicológico ocorrem (a separação entre palavra e objeto; a experiência da criança que se fixa na palavra, porém de forma generalizada dando base às ações sintéticas e abreviadas com objetos)”. Concluem que “[...] parece muito explícita a necessidade da criação de ambientes e situações para as crianças brincarem e como estas influem na aprendizagem e desenvolvimento” (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 07).

Contraditoriamente, o que se tem percebido na realidade da sociedade moderna é que “o brinquedo não tem sido apreciado como fonte de conhecimento e de desenvolvimento da criança” (LIMA; APARECIDA, 2012, p. 65), especialmente o brinquedo criado pela própria

criança. Muitas crianças não têm a necessidade, não têm permissão nem espaços, tempo ou materiais para inventar seus brinquedos. Nesse contexto, as crianças ficam impossibilitadas de criar seus objetos substitutos, seus cenários e enredos. Ações fundamentais ao desenvolvimento infantil, especialmente no que tange à fala, à consciência e à significação das relações sociais e coisas que a cercam. Confirmando isso, Smirnova e Riabkova (2019, p. 86), demonstram que

O sistema mais universal de mediação sgnica é a fala. Por isso, a linha central do desenvolvimento da consciência da criança, segundo Vigotski, é o desenvolvimento da mediação verbal. No entanto, a fala não é o único meio de tomada de consciência de seu comportamento. As ações da criança tornam-se conscientes e voluntárias quando são mediadas pela ideia de “como é preciso agir”. Essa imagem do comportamento pode ser dada não apenas sob a forma de uma regra generalizada, mas também sob a forma de papel na brincadeira ou pela imagem da ação da pessoa.

Portanto, ao desempenhar um papel na brincadeira, é importante que a criança tenha consciência de seu comportamento na representação. Para desempenhá-lo por meio da atividade criadora, a criança poderá protagonizar um indivíduo, uma relação, um animal, um personagem e até ser objetos.

Segundo Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 297), “a função da substituição dos objetos utilizados pelo adulto reside no fato de que, deste modo, a criança pode estar livre para agir com a atividade do adulto como um todo”. Então, nesse momento da brincadeira, ela pode ser quem quiser, tocar e manipular o objeto que quiser sem a interferência de outras pessoas. Um exemplo disso é quando a criança “[...] age com um pedacinho de pau ‘como se fosse’ um canivete ou um termômetro ou um aviãozinho e suas ações são dirigidas não pelo pedacinho de pau, mas pelas ideias que atribuiu ao pauzinho e pelo enredo que inventou” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 85). Isso leva à compreensão de que a criação do brinquedo é necessária não apenas no plano físico, mas mental. Ou seja, a criança inventa um brinquedo real e imaginativo. Ao mesmo tempo, é visto na realidade que

O envolvimento de objetos para substituir outros ausentes e necessários à brincadeira e ao papel – o que exige a separação entre o campo real (óptico) e o campo do sentido (imaginário) – constitui na criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação e desenvolvimento da imaginação [...] (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 460).

Essa substituição de objetos e pessoas pode variar a todo momento durante a brincadeira. Um exemplo disso é quando uma criança chama um adulto para brincar de professora e, quando menos se espera, essa professora, na brincadeira, já virou amiga ou filha da criança. Ou ainda um objeto que está sendo usado como celular rapidamente se transforma

em outra coisa, assim que a brincadeira se alterou na imaginação da criança. Segundo Marcolino, Barros, Mello (2014, p. 99), “por vezes as crianças também se envolvem com outros brinquedos, executam outras ações e depois voltam a desenvolver ações que praticavam com o primeiro brinquedo”.

Essas autoras mostram que a brincadeira não tem bem determinados começo, meio e fim. As mudanças repentinas fazem parte do desenvolvimento da brincadeira conforme a necessidade da criança. Ela inicia e termina a brincadeira tão logo surja ou cesse sua necessidade. Como essa necessidade está relacionada a um processo interno e singular, as pessoas que olham a criança brincando, muitas vezes, não compreendem as brincadeiras.

Sobre a nomenclatura, “brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 90). Diante de todo o exposto, fica claro que o brinquedo existe na brincadeira, assim como o que ele significa, seu processo de criação e importância para a criança.

Sobre o brinquedo estar presente no jogo, isso não é uma regra, pois “para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil” (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 90). Se os objetos usados no jogo não forem algo lúdico, temos que não há brinquedo, visto que não é necessário nenhum objeto substituto ao real. Uma bola, por exemplo, é uma bola na realidade, ainda que feita de diversos materiais. Esse objeto é necessário ao jogo da forma como está e não precisa se imaginar nada a respeito dele, diferentemente da brincadeira em que uma panelinha de brinquedo não é uma panela real; mesmo que aparentemente se pareça com uma panela, não tem suas características de uso e não pode ser usada para cozinhar de fato. Por isso, é necessária a imaginação da criança para, na brincadeira, fazer de conta que nessa panela de brinquedo se cozinha.

Contudo, como visto anteriormente, o jogo e a brincadeira podem existir na mesma atividade. O brinquedo pode existir no jogo, a depender da relação que a pessoa estabeleça com o objeto, se lúdico, se em substituição a outro real, se em situação fictícia etc.

Na maioria dos jogos, os objetos usados têm a sua função própria real, embora cada tipo de jogo com regras possa usar esses objetos de maneira diversa. Exemplos de objetos usados nos jogos são: bolas, cordas, tabuleiros, cones, pedras, aparelhos eletrônicos, cartas, fichas, dados, dardos, peças com formato específico. Enfim, todos os objetos usados nos jogos que precisam de uma ferramenta são, na realidade, o que aparentam ser e são usados de diferentes

formas, apresentando características específicas, a depender das necessidades e regras do jogo. No caso de uma bola, vemos na realidade que existe uma infinidade de tamanhos e materiais que a compõem. Nos jogos, a bola pode ser: quicada, chutada, lançada com as mãos etc.

Sobre isso, Borba (2007) escreve sobre um objeto muito comum e conhecido no Brasil, a pipa:

[...] crianças e adultos, em todas as regiões do Brasil e em várias partes do mundo “empinam” esse brinquedo [objeto de jogo], com modos variados de confeccioná-lo, praticá-lo, significá-lo e com ele estabelecer relações sociais. Universalidade e pluralidade são suas marcas, e de muitos outros brinquedos e brincadeiras [jogos], como a amarelinha. Domínio da experiência humana e ao mesmo tempo especificidade de grupos sociais (BORBA, 2007, p. 40).

Por ser uma cultura popular passada de geração a geração, não se sabe quem deu origem a cada jogo ou objeto que dele faz parte, assim como o nome original de cada um, visto que o mesmo jogo pode ser chamado por nomes variados. Por exemplo, a pipa também é conhecida como pandorga, papagaio, raia, quadrado.

Assim como os jogos alteram sua nomenclatura conforme o lugar e o tempo, é muito comum um mesmo jogo ter diversos nomes, pois sofre influência da língua falada no local e seus estrangeirismos. Borba (2007, p. 40) cita o jogo de pega-pega, que também é chamado de

[...] pira, picula. Pique-cola, pique-baixo, pique-alto, pique-estátua, pique-fruta. Diferentes denominações e variações para uma brincadeira [jogo] cuja estrutura básica é a perseguição e a fuga, ou seja, há um pegador que corre atrás dos demais tentando alcançá-los.

Com isso, a pluralidade de culturas envolvidas nos brinquedos, jogos e brincadeiras altera não apenas seus nomes, como mostraram os autores, mas também suas formas, regras, materiais usados, maneira de usar, preços, modos a serem produzidos etc.

Já na brincadeira, é preciso a criança imaginar que os objetos usados, os brinquedos, tenham características que atendam à necessidade da brincadeira. Um processo importante no desenvolvimento da criança e da brincadeira é a criação de seus brinquedos. No entanto, para surgir a necessidade de a criança criar seus brinquedos, é necessário precisar de um objeto substituto. Se a criança já dispuser desses objetos em forma de brinquedos industrializados, não será preciso criá-los, apenas imaginar que executa uma função que na realidade não executa.

2.4 BRINQUEDOS INDUSTRIALIZADOS

Os objetos tidos como brinquedos industrializados, como utensílios de cozinha em miniatura, além de já virem prontos, também são limitados porque “as instruções e regras já vêm prontas, cabe às crianças apenas executar as ações e não experimentar diferentes situações” (ARRUDA, 2010, p. 97). Essa ação torna o aprendizado igualmente limitado, pois seria mais proveitoso a criança adaptar objetos quaisquer como sendo seus utensílios de cozinha na brincadeira, “todavia, independentemente do tipo ou das características do brinquedo, pelo brincar o desenvolvimento infantil é estimulado” (DA COSTA, 2011, p. 17). Logo, o brincar é a atividade principal e fundamental à criança, e não o brinquedo, apesar de ele também contribuir muito com o desenvolvimento infantil.

Pesquisas mostram que a indústria, de brinquedos e demais produtos direcionados ao público infantil, está cada vez mais potente. Conforme Arruda (2010, p. 96), “o setor da indústria que dirige produtos às crianças cresce cada vez mais. Desde a infância, a indústria passa a veicular suas ideologias e produtos para formar o futuro adulto consumidor e o sujeito adaptado à ordem alheia”, o que demonstra a relação existente entre o sistema econômico e as brincadeiras e o jogo. Na realidade, constatamos o quanto a indústria direcionada ao público infantil produz e vende muitos jogos e, com isso, lucra, mas nem sempre foi assim.

Como mostra a pesquisa de Volpato (2002, p. 219), os brinquedos, a princípio, não eram feitos por “fabricantes especializados” nem mesmo eram comercializados. Apenas “com o desenvolvimento do capitalismo, o brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos” (VOLPATO, 2002, p. 220), o que demonstra a influência dos movimentos históricos sobre os jogos e as brincadeiras relacionados à economia.

A autora convida a uma reflexão: se outrora a criança necessitava criar o brinquedo em sua imaginação e usar de coisas simples e complexas para substituir pelo material que precisa para completar sua brincadeira, atualmente notamos, na realidade, que muitas crianças não mais têm essa necessidade da mesma forma. Antigamente, a criança precisava substituir

[...] o objeto utilizado na atividade dos adultos por um objeto que lhe seja realmente acessível. Por essa razão, a utilização do pedaço de pau como cavalo, antes de ser resultado da imaginação infantil, está relacionado com as condições objetivas; o pedaço de madeira é um objeto acessível à criança e torna-se, então, um modo pelo qual a ação (no caso montar um cavalo) pode ser realizada por ela (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 297).

Ademais, muitas crianças não podem tocar nem têm esses objetos variados acessíveis, nem mesmo outros que possam manipular e transformar em seus objetos substitutos. A tendência atual é a criança ter vários brinquedos comprados prontos, por isso, ela não precisa mais criá-los. Em outros períodos históricos, a criança tinha outras crianças para conviver num quintal amplo e cheio de materiais diversos que podia tocar e mexer, como o exemplo dado do pedaço de pau. Os objetos que a criança tem acesso de manipular estão cada vez mais restritos, o que a impossibilita de, por meio da imaginação, modificá-los enquanto brinquedos.

Os brinquedos estão deixando de ser criados e confeccionados pela própria criança porque estão sendo fabricados pela indústria. Isso se reflete em toda a ação de brincar, visto que, segundo Arruda (2010, p. 93), “na sociedade contemporânea o brincar vem se modificando com a presença de brinquedos industrializados e o afastamento das crianças das brincadeiras e jogos tradicionais”. Essa autora revela uma tendência que pode vir a comprometer o desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças modernas, pois, anteriormente aos brinquedos industrializados serem tão acessíveis, era preciso criá-los ou adaptá-los.

Por volta dos três anos de idade, as crianças já apresentam o desenvolvimento da função psicológica superior, a imaginação, e é por meio dela que agora qualquer objeto pode vir a ser um brinquedo e receber funções diferentes das habituais. É a partir dessa fase que as próprias crianças começam a reconstruir ou até mesmo criar enredos próprios para as suas brincadeiras e, no caso de haver a necessidade de utilização de algum objeto para dar continuidade à história e este não estiver disponível, elas são capazes de fazer adaptações com os materiais de que dispõem. Entretanto, precisamos destacar que os temas lúdicos vividos pelas crianças nessa fase da sua existência são, geralmente, conteúdos do mundo adulto e resultantes das experiências que elas vivenciam (LIMA; APARECIDA, 2011, p. 68).

Dessa forma, quanto maior forem as suas experiências reais e mais a criança conhecer do mundo, mais ela terá condições de imaginar e, por isso, “é fundamental que as crianças possam interpretar uma ampla gama de papéis” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 63). Os papéis vão refletir as diversas experiências que a criança teve.

Todavia, o que se tem visto na realidade é uma priorização da preparação da criança para o futuro e aprendizagem de conteúdos úteis ao trabalho, em detrimento do vivenciar novas experiências e do brincar. Esse movimento resulta em vivências pobres, somadas à não necessidade de criar algo, nem brinquedos. No caso das crianças que possuem muitos desses brinquedos prontos a sua disposição, é provável que elas não terão a necessidade de inventá-los, o que pode ser um prejuízo ao desenvolvimento de sua atividade criadora.

A tendência moderna de comprar as coisas prontas, e não mais prepará-las em casa, reflete-se na infância. O que tem se observado na realidade é que a entrega do brinquedo pronto

às crianças tem inúmeras influências, determinações/mediações. De acordo com Arruda (2010, p. 94), “[...] nos brinquedos industrializados está contida a lógica da iniciação das crianças ao universo adulto no plano do consumo e na adaptação dos sujeitos ao modelo de organização social capitalista”. Com isso, vemos um indício de que as crianças se tornaram apenas consumidoras e deixaram de ser capazes de criar seus próprios brinquedos, como era frequente até poucas gerações atrás.

Quando o brinquedo vem pronto e acabado, exigindo ser usado da forma como foi planejado, sobra pouco espaço para a criança, já que este brinquedo vem com função pré-determinada, conseqüentemente, impossibilita o criar, o inventar, o reinventar, constituindo sentidos diferentes em cada momento do brincar [jogar] (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 285).

Assim, ao não ter oportunidade de criar seu próprio brinquedo, a criança fica limitada às regras e às finalidades já impostas pelo brinquedo. Não somos totalmente contra os brinquedos industrializados, mas convidamos a uma reflexão de que o uso exagerado deles pode ser prejudicial ao brincar e ao desenvolvimento das capacidades infantis, no que diz respeito às crianças desenvolverem suas funções superiores por meio da brincadeira, visto que diminui o exercício da atividade criadora na situação da brincadeira. A preocupação que se discute aqui é, além do consumo desenfreado, o fato de esses brinquedos e objetos prontos impedirem a construção de novos, ação importante ao desenvolvimento da criatividade e iniciativa da criança. Mais do que isso, condições de vida que privam a criança de ter acesso a espaço e coisas que poderiam servir para confeccionar seus brinquedos.

Embora seja uma minoria, é possível ver crianças brincando juntas e, desse modo, medeiam culturas e conhecimentos. Além disso, elas jogam e criam seus objetos de jogo, assim como substituem objetos simbolicamente.

No pensamento de Arruda (2010, p. 95), os brinquedos industrializados “[...] retiram das crianças a dimensão da criatividade, coletividade, do lúdico e da educação, predispondo o seu imaginário à constituição de subjetividades adaptadas à reprodução deste modelo de organização social”. Compartilhando dessa reflexão, Burckardt, Da Costa, Kunz (2018) pesquisaram as relações do brinquedo industrializado com o brincar e se movimentar e observaram que

[...] os brinquedos que vem com intenções determinadas, é corriqueiro escutar dos pais ou educadores, relatos de muita insatisfação e até mesmo broncas severas, quando a criança tomada pela curiosidade vai “descobrir” no brinquedo “pronto” algo que a inquietou e fez buscar mais ou até mesmo procurar entender o que acontece e acaba abrindo o carrinho de controle remoto, desmontando a guitarra que toca música, entre outras situações, fazendo com o que a utilidade primeira do brinquedo muitas vezes fique “estragada”, e aquele brinquedo passe a ter outro significado (BURCKARDT , 2018, p. 285).

Posto isso, convidamos a refletir se há uma predisposição das mudanças das práticas sociais, no sentido de usar o brinquedo como um bem de consumo, como se a criança precisasse apenas ter o brinquedo, e não interagir com ele ou usá-lo para se desenvolver. Dessa forma, não pode a criança desmontar o brinquedo ou tirar a sua função, aquela que a fábrica determinou. Na realidade, em muitos casos, a criança não pode sequer brincar com o brinquedo para não correr o risco de estragá-lo, sujá-lo ou ainda perdê-lo, como se já não houvesse perda em ter um objeto que não contribui com o desenvolvimento da criança e, além disso, afasta-a das relações sociais e deixa-a mais sedentária.

Arruda (2010) vai mais além na reflexão e relaciona a industrialização dos brinquedos com a autonomia e a capacidade de as crianças pensarem.

No caso das crianças, os brinquedos já vêm prontos, elas não precisam pensar para brincar com eles. Deste modo, estes produtos culturais comprometem a autonomia social, pois levam a perda da capacidade de reflexão desde a mais tenra idade. Além disso, em muitos casos, não precisam do “outro”; a relação de interação se dá entre a criança e o brinquedo industrializado (ARRUDA, 2010, p. 98).

Ao não precisar de uma outra pessoa, a criança é excluída da oportunidade do convívio e da interação social. Ademais, Arruda (2010, p. 97) denuncia outros prejuízos: “os brinquedos industrializados, além de promover o consumismo exacerbado de produtos acabados, retiram da criança o prazer da descoberta, criatividade, imaginação, coletividade e do lúdico”. Antigamente, ao criarem seus brinquedos, as crianças tinham liberdade de manipulá-los, de se relacionar com seus pares nessa criação; remontavam, desmanchavam, readaptavam diferentes materiais para fazer seus brinquedos.

Essa ação aponta que os objetos confeccionados “[...] carregam as objetivações dos sujeitos de uma determinada cultura e momento histórico e, por isso, se renovam e se reconstroem continuamente, assim como a cultura” (LIMA; APARECIDA, 2012, p. 67). Contemporaneamente, são exceções os brinquedos produzidos pelas próprias crianças, o que se entende como uma gradativa perda cultural, pois, “nesse sentido, os produtos da indústria cultural limitam a possibilidade de vivências e experiências sociais em que é possível exercer

a criatividade, a coletividade e a fantasia” (ARRUDA, 2010, p. 97). Assim, alguns movimentos, embasado pelo capitalismo, tem levado à escassez de chances de a criança precisar criar o próprio brinquedo ou que seja um objeto para jogo, como bola de meia, bola de papel, garrafa pet para ser obstáculos, pipas e mais uma infinidade de outros possíveis objetos que as crianças podem construir.

Para compreender que os prejuízos à infância não se limitam ao desenvolvimento do brinquedo e da brincadeira, é preciso compreender a essência desse processo de industrialização do brinquedo infantil. Percebemos que o que sustenta essa comercialização é a cultura de consumo, influenciada, assim como todos os fenômenos existentes, pelo sistema econômico.

Cada vez mais, é publicizada a oferta de produtos destinados às crianças. Conseqüentemente, há um bombardeio de propagandas direcionadas ao consumo infantil de brinquedos industrializados. Como mostra Nascimento (2007, p. 29), “a mídia também encontrou na infância um grande público consumidor. Hoje as crianças estão expostas a comerciais que buscam criar desejos e incentivar o consumo”. Mesmo não produzindo renda própria, a realidade mostra as crianças como potenciais consumidoras, uma vez que seus pais e familiares compram brinquedos prontos e objetos para jogos para elas.

Nesse sentido, o estudo de Burckardt, Da Costa, Kunz (2018, p. 278) teve por “objetivo destacar como o brincar para a criança e para o adulto se organiza de formas diferentes”. Esses autores descobriram que os adultos, na ânsia de dar o que acreditam ser o melhor para o futuro de seus filhos, esquecem-se do presente, no sentido de não deixá-los vivenciar a infância com liberdade. Os autores revelam ainda que o consumo de brinquedos e, principalmente, jogos tem sido vinculado ao aprendizado que os adultos consideram que podem contribuir com o desenvolvimento futuro das crianças.¹

A pesquisa descobriu que “surge, com força, uma infinidade de propagandas de brinquedos em horários estratégicos; brinquedos que ensinam, prometendo benefícios cognitivos, motores, jogos que ensinam os números, DVDs que ensinam as letras e assim por diante” (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 283-284). Esse resultado leva à reflexão de que a criança não poderia mais brincar por brincar, para simplesmente saciar, na brincadeira, suas necessidades internas, sem ter de aprender algo que o adulto imponha. De forma semelhante, “na escola isto se transforma, facilmente, em jogo didatizado: uma atividade dirigida, com aparência lúdica, é proposta como meio para ‘fiscar’ o interesse do aluno no tema

¹ Esse assunto será retomado no fim do capítulo.

em questão” (FORTUNA, 2004, p. 05). Com o propósito de ensinar conteúdos, docentes tentam produzir algo lúdico para a criança se interessar pela aula.

Isso demonstra como a produção da cultura por meio da atividade de trabalho dos homens, assim como a prática social, modifica a sociedade, porque há grandes modificações oriundas dos produtos da cultura. Por exemplo, a criação dos mais variados tipos de jogos e aparelhos eletrônicos, como televisão, celular, computador, tablet, console, videogame, facilita a prática dos jogos eletrônicos por meio deles, o que tem influenciado todos os aspectos da sociedade, inclusive na infância. Igualmente, a maneira de se educar as crianças é influenciada, ao visar uma educação mais consumista do que desenvolvimentista, no sentido de desenvolver o ser humano de maneira integral, em todas as suas possibilidades.

Por conseguinte, há uma grande movimentação financeira nesse setor, visto que a cultura influencia os jogos, os quais se modernizam cada vez que é lançado um tipo novo de jogo ou aparelho, por exemplo, versões do PlayStation, Xbox e Wii. Conforme Coimbra e Valerio (2022, s/p), a “[...] disseminação da indústria de jogos e brinquedos infantis eletrônicos, que, por sua vez, são cada vez mais chamativo, envolvente e sedutor [*sic*], levando as crianças a se entregarem pelos seus encantos e possibilidades”. Isso resulta num significativo avanço da indústria direcionada ao público infantil. Portanto, a materialidade do jogo e da brincadeira se transforma com os movimentos históricos da sociedade e das tecnologias culturalmente desenvolvidas.

O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca. Talvez por isso as crianças, hoje, prefiram roupas aos brinquedos: muitos dos brinquedos oferecidos pela indústria cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exibem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles (FORTUNA, 2004, p. 03).

Se, por um lado, a indústria incentiva as crianças a se sentirem atraídas pelo consumo de brinquedos, jogos virtuais e roupas, por outro, boa parte dos adultos está confiante que as crianças aprenderão, por meio desses jogos virtuais, coisas boas e úteis ao seu futuro, na incessante tentativa de prepará-las para a vida adulta.

Notamos como o sistema econômico atinge, de certa forma, todos os fenômenos e não livra sequer as crianças de serem público-alvo. No que diz respeito a esse assunto, o manual de orientações pedagógicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz um alerta:

As crianças pequenas deixadas sozinhas permanecem passivas diante dos programas de TV ou filmes e pouco compreendem o que se passa, pela dificuldade da linguagem. Elas precisam de ações corporais, de exploração do ambiente e de interação para compreender o mundo e desenvolver sua linguagem (BRASIL, 2012, p. 27).

As citadas “ações corporais, de exploração do ambiente e de interação para compreender o mundo” são prejudicadas com o uso excessivo das tecnologias. Considerado é o risco de as crianças estarem, assim, propensas a serem mais expectadoras e consumidoras do que seres ativos e brincantes, o que resultaria, possivelmente, em um desenvolvimento infantil comprometido.

2.5 TECNOLOGIAS

Os jogos e as brincadeiras se relacionam com a tecnologia porque esta influencia a forma material daqueles existirem, afirmação comprovada pela pesquisa de Coimbra e Valerio (2022). Hodiernamente, tem existido uma tendência de tudo se tornar tecnológico. Com isso, percebemos um movimento em desfavor das atividades presenciais, físicas e ao vivo, tanto por já existir uma tendência de modernização e robotização resultante da globalização, quanto porque as atividades mediadas pela tecnologia foram a opção possível nos anos de pandemia da Covid-19, visto que no auge a orientação foi isolamento social. Assim, “em decorrência da implementação do ensino-híbrido, as escolas e seus profissionais tiveram que se adaptar a uma nova situação, bem como as crianças e suas famílias” (FARIAS; DE MESSIAS; SCHIMIGUEL, 2022, p. 02). Com essa adaptação, nesse período, a tendência ao uso inevitável da internet e diversas tecnologias se consolidou.

A inovação, principalmente na telefonia móvel, nos mostra a rapidez com que a tecnologia digital influenciou e mudou a perspectiva de mundo, as características do comportamento, a forma de adquirir conhecimento e diversos aspectos da vida em sociedade. Quase tudo pode ser acessado em instantes, apenas com um clique por qualquer pessoa e em qualquer hora e lugar do mundo. A geração que nasceu nessas duas últimas décadas encontrou uma realidade mediada pelas tecnologias digitais, não conhecem outros parâmetros, pois, desde pequenos interagem com tecnologias e agem de acordo com o seu tempo (FARIAS; DE MESSIAS; SCHIMIGUEL, 2022, p. 06).

Coimbra e Valerio (2022), em sua pesquisa, citaram diversos estudos que chegaram à conclusão de que as crianças modernas estão cada vez mais dependentes das telas de aparelhos eletrônicos e cada vez menos ativas em jogos tradicionais e brincadeiras que precisariam de sua atividade criativa para construir novos brinquedos. Quanto ao uso de jogos eletrônicos, é inegável que

Os videogames são uma indústria bastante lucrativa, tanto para os produtores de jogos para computadores pessoais como os que tem que ser jogados em plataformas especiais (como o Playstation ou Nintendo). A indústria de jogos eletrônicos, sempre em busca de um maior número de consumidores, está constantemente lançando games para os mais diversos gêneros. Os gêneros de jogos adotados pela indústria dos videogames são divididos quanto ao tema: ação, esportes, estratégia, luta e RPG (Rolling playing game) (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 03).

Esses temas diversos visam agradar diferentes públicos, não apenas infantil, mas jovens e adultos também. Esse cenário digital dá indícios de que a brincadeira, na forma física, de protagonizar papéis com seus próprios corpos está fadada, ao longo dos movimentos históricos futuros, a desaparecer, tendo em vista que o comportamento das crianças modernas é mais digital do que real. Porém, “a rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for ‘jogado’” (FORTUNA, 2004, p. 03). Além disso, já existem jogos que tentam fazer a brincadeira de representar papel na forma de um jogo virtual. Assim, a indústria pode faturar com isso, visto que não mais gratuitamente a criança terá oportunidade de brincar.

Para brincar de maneira digital, a criança moderna precisa comprar tanto o jogo quanto os aparelhos necessários e ainda ter o acesso à internet, tudo para brincar do que antes poderia fazer predominantemente com sua imaginação e experiências anteriores. Essa afirmação é embasada por Arruda (2010), segundo seus estudos:

[...] as brincadeiras tradicionais estão desaparecendo com o avanço da indústria cultural que estimula nas crianças o consumo de brinquedos industrializados e o individualismo, elementos que comprometem a formação do imaginário infantil. Nesse sentido, a criança perde seu papel de produtora de uma cultura própria, a qual deveria se manifestar na brincadeira, com criatividade e ludicidade, para se tornar um adulto que irá reproduzir os valores dominantes da sociedade, sem refletir a realidade que está inserido, visto que, desde a infância, os sujeitos são preparados para a compreensão imediata e perdem o exercício da reflexão crítica com a banalização da cultura trazida pela indústria cultural (ARRUDA, 2010, p. 98).

O que a autora citada acima escreveu pode ser visto na realidade. As crianças estão mais jogando ou assistindo vídeos em aparelhos eletrônicos do que usando brinquedos e menos ainda criando ou fazendo seus próprios brinquedos, apesar de a tecnologia ainda não ser uma realidade para todas as famílias brasileiras.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o acesso à internet teve um aumento maior na área rural, onde o percentual de domicílios conectados saltou de 49,2%, em 2018, para 55,6%, em 2019, enquanto nos domicílios urbanos, a utilização da internet subiu de 83,8%, em 2018, para 86,7%, em 2019. Esses dados revelam que ainda existe uma parcela

da população desconectada. Ou seja, ainda existem famílias no Brasil que não têm acesso à internet, logo, não podem usar jogos que dependem dela.

Contudo, devido à grande maioria das famílias já ter acesso e fazer uso frequente da internet, esse uso se reflete no comportamento da maioria das crianças brasileiras. Como visto, os apontamentos feitos por Arruda (2010, p. 98) se justificam pelo fato de o Brasil viver no sistema capitalista e também pelas gerações mais jovens terem nascido na chamada “era digital”. Nos últimos anos, “as crianças nascem e estão crescendo em meio a novas tecnologias, com uma intimidade muito maior e se adaptam facilmente e sem medo a inovações” (FARIAS; DE MESSIAS; SCHIMIGUEL, 2022, p. 06), o que ainda não é verdadeiro para muitas pessoas nascidas nas gerações anteriores.

O estudo de Silva (2017) mostrou que as pessoas nascidas do ano de 1995 em diante não conheceram o mundo sem internet. Essas pessoas formam a geração que é “[...] conhecida pela maior parte dos autores como ‘Nativos Digitais’ ou ‘Zapping’, pois estão sempre ligados à internet e aos recursos tecnológicos; compartilham arquivos, utilizam tablets e smartphones” (SILVA, 2017, p. 46).

A cada nova geração que surge, apresentam-se novos desafios e diversas mudanças no nosso dia a dia, sendo que cada uma apropria-se e transforma os objetos da cultura humana de seu tempo. Há pouco mais de duas décadas não se tinha a ideia que aparelhos como celulares e tablets conteriam enciclopédias, mapas, câmeras de fotografar e de filmar, redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp e outras), calculadora, televisão, filmes, uma gama imensa de informações e de dados e tantas outras facilidades como os leitores digitais de livros (e-readers) e uma enxurrada de aplicativos disponíveis a poucos toques e que possuíam maior capacidade de processamento e armazenamento, inclusive, com telas de maior definição (FARIAS; DE MESSIAS; SCHIMIGUEL, 2022, p. 06).

A percepção da realidade é a de que a televisão é o aparelho de comunicação mais comum e acessível. Então, esse é o aparelho que mais influencia diretamente a vida da maioria das crianças. Logo, a televisão também influencia a execução das brincadeiras e jogos. Ao concordar com a influência dos eletrônicos na vida da criança, Borba (2007) cita que a televisão

[...] é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. Assim, podemos ver os bonecos Power Rangers – personagens de uma série televisiva – lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc. (BORBA, 2007, p. 41).

Essa autora mostra que, quando as crianças brincam, além de representar os adultos que conhecem e as profissões que sabem que existem, elas, influenciadas pela televisão,

representam, em suas brincadeiras, os personagens de desenhos, séries, filmes, jogos etc., agindo como se fossem eles, nas ações que desempenham em seu papel fictício nas telas. Essa influência não é de hoje, mas desde o surgimento da televisão e do acesso das crianças a ela. À medida que se tornou uma realidade na casa das famílias, a televisão já se tornou uma influência. Assim, consideramos a televisão um produto cultural que também medeia a brincadeira e os jogos.

Brincar representando os personagens que aparecem na televisão é uma das consequências do estilo de vida e dos estímulos que têm afetado as crianças por esse meio. Igualmente, o hábito de jogar jogos eletrônicos em celulares, computadores, videogames etc. cada vez mais cedo também as influencia. Essas afirmações estão embasadas na pesquisa de Silva (2017), que identificou as características das crianças nascidas na cultura digital. A autora percebeu que

As tecnologias, desde muito cedo, são predominantes em suas vidas, em especial determinados aplicativos como jogos para computadores. Muitos jovens começam a jogar por volta dos 3 anos de idade, e quando entram para a escola, já têm muitas noções desenvolvidas (SILVA, 2017, p. 46).

Isso mostra que as crianças modernas fazem parte de uma nova cultura, em que os jogos que costumam jogar são digitais, o que também acarretou a transformação da relação das crianças com o brinquedo. Hoje, em vários lugares, especialmente nas classes sociais mais abastadas, é possível observar, na realidade infantil, o brinquedo reduzido a apenas algum aparelho eletrônico, como o celular. Na PNAD (2019), o celular foi encontrado em 99,5% dos domicílios com acesso à rede mundial de computadores. Depois vem o computador, com 45,1%, seguido pela televisão (31,7%) e pelo tablet (12%). Esses números vêm aumentando a cada novo censo, conforme revela o IBGE.

É frequente e comum vermos crianças jogando no celular, assistindo algo ou ainda interagindo em redes sociais. Os autores Krüger e Cruz (2001, p. 01) destacam que “atualmente, o jogo ‘The Sims’ destaca-se por permitir a simulação da vida, onde o jogador comanda pessoas e constrói casas. Com isso, o computador obtém uma conotação de brinquedo, surgindo como uma forma de diversão infantil”.

Esse tipo de brincadeira virtual pode ser uma alternativa para a realização da brincadeira, embora fique prejudicada a parte de interação social, visto que a criança brinca sozinha, com a máquina. Talvez essa forma de brincadeira seja a única possível para algumas crianças, se considerar as dificuldades encontradas na modernidade de, por exemplo, criar algum brinquedo,

ter espaço físico para agir com liberdade, ter tempo disponível para isso e, principalmente, ter companhias reais para praticar qualquer jogo ou brincar.

Dessa forma, uma das transformações da brincadeira ao longo da história é que ela também pode ser digital. Por meio de aparelhos e jogos que simulam a vida dos adultos, a criança pode fazer de conta virtualmente que desempenha um papel de adulto na sociedade. Essa é uma nova forma de realizar a brincadeira em face do cenário atual.

No início de 2000, a Maxis lançou um dos jogos mais conhecidos atualmente: o *The Sims*, o simulador de pessoas e suas vidas. [...] O game *The Sims*, [...] foi traduzido em treze idiomas. O jogo foi apontado pelo instituto de pesquisas norte-americano PC Data como um dos títulos mais vendidos no ano 2000 na categoria de jogos para computador (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 09).

De acordo com os autores, esse jogo tem, em sua simulação, aparentemente um potencial educativo muito forte e é adotado pelas escolas para explicar como funciona uma cidade. Os autores destacam que o jogo não assume uma postura moral como “bom ou ruim”, inclusive “o jogador pode escolher o que fazer com seus personagens, podendo até matá-los ou torturá-los” (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 12). Na brincadeira de forma analógica, essas ações também são possíveis, porém é mais fácil alguém que estiver perto da criança perceber esse foco da brincadeira. Não se exclui o contexto do “faz de conta” em ambas as formas de brincar. Sobre esse jogo, a

Revista de divulgação científica superinteressante (junho, 1999, p. 35) em uma matéria sobre os videogames intitulada “Brincando com fogo” [...] afirma que os jogos eletrônicos não são um mal em si e que alguns podem ser usados até para educar. Na escala de classificação da revista, recebem nota zero os chamados “sangue para todo lado”, como os citados *Doom* e *Quake* e, no outro extremo, está o que a revista classifica de “o preferido das escolas”, ou seja, os jogos de simulação como o *Sim City*, que ganha nota 10, por ser uma “diversão saudável para todos”. Ainda segundo a revista, o *Sim City* é o único jogo entre os 43 programas de computador adotados pelas escolas públicas do estado de São Paulo (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 07).

Em função desses movimentos citados, percebemos que ambos os fenômenos estudados podem deixar de existir, especialmente a brincadeira. O jogo ainda não deu indícios de desaparecer, mas sim de transformar totalmente sua forma de existência, pois já se percebe um movimento de transformação não apenas das formas de brincar e jogar, mas também do comportamento infantil. Para Lima e Aparecida (2012, p. 67), “o materialismo histórico-dialético considera que a realidade não é imutável, mas se altera com as mudanças produzidas pela natureza e pelo homem”. Identificamos, na cultura digital, por meio da criação dos

aparelhos eletrônicos, um forte indício de mudanças comportamentais das crianças no que diz respeito aos jogos e às brincadeiras.

Em função de jogar num aparelho eletrônico, a criança deixa de brincar e interagir com outras crianças. O problema vai além da simples falta de interação física; abrange também as consequências que traz essa falta.

No contexto infantil, crianças deixam de manifestar suas emoções, sentimentos e anseios no mundo real, ficando muitas vezes em casa, sem o contato com outras crianças, utilizando apenas de recursos digitais, pois estes satisfazem suas necessidades. Deixam de brincar, interagir com outras crianças e estabelecer relações com as mesmas para ficar junto ao tablet ou qualquer outro dispositivo (SILVA, 2017, p. 48).

A expressão de seus desejos e anseios no mundo real possibilita uma chance de realização deles, nesse plano. Porém, se não houver essa expressão, a realização dos desejos fica impossibilitada e, possivelmente, despercebida. Um exemplo dessa mudança de comportamento típico infantil é observado na realidade, em que cada criança está conectada apenas ao seu aparelho, persuadida por jogos e brincadeiras individuais. Parece que a tendência é ver cada vez mais esse tipo de comportamento, e não mais as crianças interagindo umas com as outras, explorando o ambiente, correndo e fazendo barulho.

Esses fatos alteram a materialidade do jogo e da brincadeira como existência positiva para promover as relações sociais de forma física. Por vezes, a criança deixa de brincar e jogar os jogos tradicionais substituindo-os por jogos eletrônicos, mesmo estando em companhia de outras crianças. Por outro lado, ainda existem crianças que realizam jogos tradicionais antigos dentro e fora das escolas e creches, por exemplo, queimada, amarelinha, bandeirinha, pular corda, fazer e andar de carrinho de rolimã. As crianças que têm essa oportunidade aprendem presencialmente com seus pares como fazer objetos para usar nos jogos.

Entretanto, há evidências de as crianças estarem deixando de jogar os jogos tradicionais e antigos foi confirmado na pesquisa de Coimbra e Valerio (2022), cuja conclusão foi a de que “na atualidade é notório que as crianças, em idade escolar, não manifestam interesse pelos jogos e brincadeiras antigas, observa-se que estão sendo estimuladas e conduzidas para o uso de novas tecnologias e dos eletrônicos” (COIMBRA; VALERIO, 2022, s/p). Até porque surgiu um novo estilo de jogar, com o uso de aparelhos eletrônicos, as crianças têm menos chances de se machucar, de se mover, de se sujar e de fazer barulho, além de um tempo ilimitado em que ficam conectadas sem requisitar atenção dos adultos.

Essencialmente, essas inclinações podem ter sua gênese na relação dos adultos com as crianças e com o movimento de progresso e dependência tecnológica a que a sociedade está sujeita. Os adultos, em função do trabalho, do lazer ou do contato com as pessoas e com os negócios, também estão cada vez mais conectados, visto que as ações e relações estão cada vez mais virtuais, o que inclui a maneira de se relacionar com as pessoas. De acordo com a pesquisa de Bueno e Lucena (2016, s/p), “a frequência e a duração do uso dos smartphones estão aumentando drasticamente diante da população mundial [...]”. Esse dado revela que as pessoas têm ficado cada vez mais horas no celular e, da mesma forma, em outros aparelhos eletrônicos.

A criança, por desejar estar no lugar do adulto, tem grandes chances de gostar e pode se sentir bem ao fazer uso dos mesmos aparelhos que os adultos usam. Assim, é semelhante à origem do jogo, que tem ligação com “a atenção educativa que os adultos dispensam às crianças quando ensinam as formas de utilizar os objetos e, de forma consciente ou não, as formas de relacionamento entre as pessoas” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 99). Essa relação é percebida na realidade atual, quando se observa que as crianças não mais jogando entre si, mas jogando isoladamente em seus próprios celulares. Bueno e Lucena (2016, s/p) revelam que “hoje o jovem encontra-se conectado e as formas de consumir, de interagir e de socializar se modificaram”. Com esses autores, percebemos o movimento de mudança social relacionada ao uso da tecnologia.

Quanto aos impactos que a tecnologia tem com relação ao brincar e ao jogar, segundo Silva (2017, p. 47), o brincar e jogar de maneira virtual tem provocado um certo afastamento social: “talvez por estarem tão conectados virtualmente estejam sofrendo com a falta de interação social e comunicação verbal, acarretando em dificuldades no relacionamento com outras gerações”. Com esse reflexo da cultura digital no comportamento humano, afirmamos que o jogo vem se transformando. Isso leva a “[...] compreender o jogo também como fenômeno humano, histórico, cultural e social” (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 66). Logo, o jogo não está alheio ao movimento de constante transformação que a sociedade realiza.

Sobre isso, uma importante reflexão é que não apenas as crianças estão trocando os jogos tradicionais pelos eletrônicos, mas também os jovens e adultos. Como mostra Silva (2017, p. 48), “as tecnologias estão sendo usadas por crianças, adolescentes, jovens e adultos, que dedicam grande parte do seu tempo para navegar na internet, jogar, obter informações e interagir com as pessoas”. Esse uso configura um significativo movimento de transformação das ações que medeiam a prática dos jogos.

Diante disso, notamos que existe uma grande influência da tecnologia na vida da criança. Com isso, “a indústria dos jogos eletrônicos tem sido muito criticada por pais, professores e pesquisadores, devido à influência dos jogos eletrônicos sobre o público infantil” (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 01). Esses jogos, apesar do risco de vício, têm seu lado positivo. Não se nega que esse tipo de jogo possa ter benefício educacional, contudo é questionável se vale a pena deixá-los ser predominante na vida da criança.

É necessário refletir sobre o uso dos jogos eletrônicos, no que diz respeito ao conteúdo que eles ensinam e aos valores que estão sendo passados às crianças. Por exemplo, no caso do jogo citado anteriormente,

Assim como em todos os outros jogos da série, o dinheiro é um dos principais fatores que domina o game, delimitando o sucesso e o fracasso. É com ele que se adquirem os melhores objetos ou se constrói casas maiores e luxuosas. Para conseguir dinheiro, os Sims adultos devem trabalhar, escolhendo uma das carreiras profissionais disponíveis (KRÜGER; CRUZ, 2001, p. 13).

Há de se questionar se esse tipo de jogo não pode induzir os jogadores ao consumo indiscriminado, valorizando mais o ter do que o ser e, assim, promovendo uma aceitação do capitalismo sem uma consciência de como esse sistema funciona. Conforme Fortuna (2004, p. 03), “o meio que o vende – a visualidade da embalagem ou a propaganda de televisão – impõe seu conteúdo, limitando-o”. É nesse contexto que o brinquedo e o jogo estão inseridos, visto que as crianças estão expostas a propagandas que as instigam a sentir necessidade de ter cada vez mais aparelhos, cada vez melhores e mais modernos. Logo, é inegável que os jogos e brinquedos são produtos lucrativos ao sistema e nem sempre se avalia sua capacidade de favorecer o bom desenvolvimento da criança.

2.6 O LÚDICO

Outro tema que influencia nas atividades infantis é o entendimento do que seja o lúdico. Não concordamos com o pensamento de Prestes (2011, p. 02) de que o “[...] lúdico está muito mais relacionado a passatempo e diversão do que com intencionalidade; tem uma intenção de ludibriar e enganar”. Com base em entendimentos semelhantes ao dessa autora, atualmente notamos uma tendência de que toda atividade dirigida para a criança tem de ser “lúdica”. No entanto, no senso comum, não se tem ao menos uma compreensão do que seja isso. Assim, existe um modismo em que

Introduz-se uma dualidade entre uma cultura lúdica baseada no divertimento, que evolui, atualmente, em uma cultura do consumismo, das mídias e do lazer, mas que existe igualmente sob formas mais tradicionais em torno das proibições adultas; e uma cultura lúdica ligada à lógica educativa, seja colocada em prática pelos pais das jovens crianças, seja pelos sistemas de escolares ou pré-escolares (BROUGÈRE, 2002, p. 09).

Como se o lúdico fosse posto na atividade por meio de desenhos, sons, diversas cores, músicas ou algo qualquer que torne a atividade divertida para a criança. Ao tentar produzir algo lúdico e entregar pronto para a criança, não se percebe que a atividade será ou não lúdica a depender da criação, imaginação da criança, pois uma atividade lúdica, como já citado, surge na imaginação da criança para fantasiar algo.

Entendemos que a ludicidade é como uma fantasia para resolver um problema real. Um dos momentos em que se pode identificar o lúdico na brincadeira é na relação das crianças com os brinquedos, enquanto objetos substitutos. A criança usa a imaginação, que é um processo mental, para criar uma fantasia fictícia e solucionar a falta de um objeto real, ou seja, usa o processo lúdico. Assim, esse processo dependerá do foco da brincadeira para a criação do objeto substituto.

Com a finalidade de esclarecer esse processo, Elkonin usa a pesquisa de Frádkina (1946) para explicar como começa a ação lúdica e dá um exemplo:

[...] Lida (2; 4) brinca durante muito tempo com uma boneca: primeiro, faz-lhe um curativo, depois dança com ela etc. Ao ver um palito de fósforo sobre a mesa, apanha-o, passa-o pela cabeça da boneca e diz: "penteia nenê", mostra o palito de fósforo à educadora e diz: "nenê eh ique" (cortar o cabelo da boneca), volta a mostrar o palito e diz: " tesoura", passando o palito pela cabeça da boneca, como se lhe cortasse o cabelo. **Assim ocorrem, pois, os começos da ação lúdica.** A sua evolução ulterior depende de que apareça e se desenvolva o papel que assumiria a criança, ao executar tal ou tal ação (ELKONIN, 2009, p. 226, grifo nosso).

Em outras palavras, não é o adulto que inventa o lúdico, mas a criança quem cria a situação imaginária conforme sua necessidade psicológica. Não é possível ao adulto criar uma ação lúdica acabada para propor à criança, pois a ação lúdica só depende da relação da própria criança com a ação que ela tiver em sua imaginação.

Desse modo, se a criança não “fizer de conta”, não existirá o lúdico. Sobre isso, Elkonin, baseado na pesquisa de Slávina (1948), considerou substanciais três aspectos:

[...] primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significante do jogo [brincadeira] é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas (ELKONIN, 2009, p. 251).

Na mesma direção, Marcolino, Barros, Mello (2014, p. 99) afirmam que “quando a ação torna-se lúdica, seu desenvolvimento ulterior depende da adoção do papel. O papel – ser professor, mãe, bombeiro – sintetiza um conjunto de ações e regras sociais de conduta”. Portanto, o lúdico está presente não apenas no brinquedo, mas no papel e nas circunstâncias da situação imaginária.

Em face do exposto, retomamos que a ação lúdica será prazerosa apenas e tão somente se a criança conseguir dirimir sua necessidade psicológica. Assim, somente quando a brincadeira satisfizer sua necessidade de estar no lugar do adulto ludicamente é que proporcionará prazer a criança, pois, de fato, a criança sabe que não está nesse lugar e isso lhe causa sofrimento. A criança resolve esse sofrimento na brincadeira.

As ações aprendidas na atividade com os adultos tornam-se lúdicas quando a criança transfere o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações. Por exemplo: a criança aprende a pentear o cabelo com pente e passa a pentear as bonecas, e em outros casos pode usar uma régua para pentear a boneca. Entre os dois exemplos citados há diferenças psicológicas importantes. No primeiro caso, o foco da ação está no pente, e a criança generaliza a ação aprendida com ele (pentear-se) para outra (pentear a boneca). No segundo caso, o foco da ação é a boneca, e na falta de um pente (objeto verdadeiro), a criança utiliza outro objeto que possa substituí-lo (objeto substituto). Aqui a criança separa o objeto verdadeiro (pente) do esquema geral de atuação e generaliza sua função. Vemos, então, a condição em que surge o uso dos primeiros objetos substitutos: nas situações em que falta um objeto para complementar a ação com o objeto central da brincadeira (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 99).

Seguindo Marcolino, Barros, Mello (2014), ao criar novas condições, imaginando coisas que não estão postas, dá-se início ao processo de criação lúdica na brincadeira. O processo lúdico também pode acontecer com a história, papel desempenhado, tema, situações representadas, porque as crianças vão recriar imaginativamente situações fictícias durante a brincadeira.

Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 224) exemplifica situações semelhantes da ação lúdica relacionada à menção de estados imaginários: “da boneca (‘ela está doente’), de propriedades dos objetos (‘a sopa está quente’, ‘a marmelada está boa’), não é outra coisa senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica”. Esse processo se repetirá ao longo da brincadeira.

Então, por meio da atividade lúdica, a criança desenvolve a brincadeira usando sua atividade criadora para imaginar coisas sobre sua ação de brincar e seu brinquedo.

Diante disso, o brinquedo pode impulsionar a ação lúdica:

O brinquedo, por sua vez, objeto fomentador da ludicidade, gera as situações lúdicas que se apoiam em valores como, entre outros, a liberdade, a não produtividade e a imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação e a relação com o contexto sociocultural, o que possibilita às crianças realizarem seus desejos e vontades sem medo, sem interferência do adulto e sem promoção de danos ou problemas para a sua vida real. Constitui, ainda, elemento histórico crivado de valores políticos, econômicos e culturais, os quais se alteram e evoluem acompanhando as mudanças sociais (LIMA; APARECIDA, 2012, p. 66).

Sobre isso, Leontiev (2010b, p. 127) defende que “[...] as operações lúdicas são inadequadas para a ação orientada por um certo resultado. Você não pode ir longe, é verdade, mas, no brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado” (LEONTIEV, 2010b, p. 127).

Portanto, é um equívoco forçar uma atividade ou situação lúdica, e ainda inadequado usar uma atividade dessa natureza para almejar determinado resultado. Diante do exposto, frisamos que a brincadeira infantil deve partir da própria criança, e não de outras pessoas que queiram usar a brincadeira para um determinado fim. Dessa maneira, consideramos a brincadeira “atividade que encerra sua finalidade em si mesma, ou seja, no engajamento do brincante no processo, e não visa a um fim produtivo” (BARROS; PINHEIRO, 2012, p. 74).

2.7 A PREOCUPAÇÃO COM O FUTURO DA CRIANÇA

Ao argumentar sobre a importância dos jogos e da brincadeira junto ao desenvolvimento infantil, temos em vista o desenvolvimento atual da criança. Considerando isso, percebemos, como reflexo do sistema econômico em que vivemos, a ânsia dos adultos em preparar a criança para o futuro e comprar-lhes brinquedos educativos e jogos pedagógicos com intenção de ensiná-la coisas úteis ao seu futuro labor. No contexto educacional, se, por um lado, estimulam apenas os jogos educativos com essa intenção, por outro, minimizam os tempos e espaços das brincadeiras, pois as consideram desnecessárias.

Nos posicionamos contra uma educação que vise apenas ao mercado de trabalho, que considere a criança um potencial produtor de capital, e contra o uso dos espaços educacionais apenas e tão somente para ensinar conteúdos, visando apenas ao futuro e desconsiderando a

necessidade presente das crianças. Pensamos que a educação deva desenvolver o ser, enquanto ser humano histórico e social, livre e consciente.

Mészáros sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual a o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalho em um agente político, que pensa, que age, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (JINKINGNS, 2008, p. 12).

Ao objetivar uma educação libertadora, essa educação deverá ser pautada no desenvolvimento integral do ser. Para alcançá-la, urge o rompimento com a alienação, a educação conteudista e a privação da liberdade das crianças. Ao considerar a educação como um processo contínuo, é necessário respeitar o que cada ser, em sua faixa etária, precisa para se desenvolver. Dessa forma, deve-se aplicar uma teoria humanista, e não mercadológica, por exemplo, teorias que consideram o ser histórico e social passível de escolha, e não apenas que nasceu para servir à classe hegemônica, devido às suas possibilidades naturais.

Entretanto, não se reforça a ideia de que ter um brinquedo, o qual possivelmente lhe trará aprendizagens e poderá desenvolver habilidades, não seja bom, ou que não se deve ter brinquedos, não se quer cair na descrição de dicas e proibições, mas reforçar a dificuldade e a preocupação de interagir com a criança sempre visando o futuro [...]. Nestes entrelaçamentos do brincar e do brinquedo para retornar ao mundo da criança percebe-se que quase sempre quando se remete a criança, ela é enfocada sob o olhar do adulto, dificilmente conseguindo pensar na criança por ela mesma. Por isso, a intenção é retornar de fato ao mundo da criança e seus valores, na sua situação atual, pois o seu destino já é claro, isto é, a vida adulta. Então para que adiantar, é preciso vê-la no seu exato momento e suas significações (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 287).

Acolhemos a ideia desses autores de que não vale a pena desconsiderar as peculiaridades da infância, em função de usá-la apenas como fase preparatória para a próxima. Portanto, a infância deve ser vivida com liberdade, e não com pressão para chegar à fase adulta preparado – se for realmente possível constatar esse preparo. Salvaguardamos o direito de a criança brincar a fim de simplesmente sanar suas necessidades infantis e, com isso, desenvolver-se enquanto ser humano, não especificamente como um potencial trabalhador no futuro. Caso os jogos de escolha da criança possam contribuir com seu desenvolvimento em diversos aspectos, será bom para seu desenvolvimento como um todo, mas não pode ser a prioridade se desenvolver para desempenhar um trabalho porvir.

Em nome dessa preparação para o futuro, é possível observar na realidade que muitos pais dão aos filhos aparelhos eletrônicos como se fossem bons brinquedos, para que aprendam a mexer neles, tendo em vista que seu futuro trabalho muito provavelmente exigirá certa habilidade em informática. Sobre isso, um problema visto na realidade é que, muitas vezes, os pais não conseguem limitar o tempo de uso. A pesquisa de Bueno e Lucena (2016) faz uma interessante denúncia:

Esse precioso tempo gasto com os dispositivos, incluindo televisores, computadores, videogames, tablets e principalmente os smartphones, satura as horas de vida da maioria dos jovens americanos. Adolescentes entre 13 e 18 anos de idade gastam mais de 6 horas diárias envolvidos com dispositivos inteligentes, bem acima do limite de 2 horas recomendado pela Academia Americana de Pediatria. Essas deslumbrantes telas móveis vêm mudando a percepção e as atitudes da juventude atual, hoje os smartphones compõem a acessibilidade em todas as idades, principalmente entre jovens, adolescente e crianças que dispõem de um próprio aparelho (BUENO, LUCENA, 2016, s/p).

Em virtude dos fatos mencionados, seguindo Burckardt, Da Costa, Kunz (2018), consideramos essa excessiva organização da infância visando ao futuro como uma perda ao desenvolvimento da criança enquanto criança, visto que a constante preparação dela para o futuro pode atrapalhar vivenciar plenamente sua infância. Com essa postura, corre-se o risco de tornar a criança precoce em certos aspectos, a ponto de impedi-la de vivenciar coisas do mundo infantil. É preciso levar em consideração que a vivência da fase infantil é tão mais necessária a uma vida adulta saudável do que as suas tentativas de preparação.

Se, por um lado, o sistema econômico influencia a população a pensar na brincadeira como perda de tempo dentro das instituições de ensino, ao visar à preparação precoce da criança para o mercado de trabalho, por outro lado, o sistema influencia a compra desenfreada de brinquedos produzidos pelos homens. Essa influência da economia em tudo que envolve a vida social leva a uma importante questão: “por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?” (BORBA, 2007, p. 33). Ousamos responder que, aparentemente, para o capitalismo, seria mais interessante a criança deixar de brincar e ainda colocam ideologias de preparação precoce, como se isso fosse o melhor para a criança.

Salientamos que esse “melhor” não é jamais para a criança, mas para o sistema, que precisa fazê-la render lucros a ele o quanto antes. Sem uma reflexão crítica, a sociedade aceita a desvalorização do brincar como se o melhor para a criança fosse aprender logo as coisas que precisa saber, para entrar logo no mercado de trabalho e, assim que possível, com tudo que

aprendeu, possa gerar lucro ao sistema. Essa reflexão tem por base outra pesquisa, que mostrou que

Compreender o brincar como essencial para a criança torna-se cada vez mais difícil para o adulto, que, na ânsia de buscar o melhor, dar o melhor, fazer o melhor, sempre acaba esquecendo ou pouco pensa se esta lógica agrada à figura principal desse contexto, a criança. É nesse momento que **se faz necessário parar para pensar até que ponto se pretende chegar com tantos desejos para o futuro, se por ventura não se está esquecendo de ver as crianças no presente** (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 286, grifo nosso).

Grande parte da sociedade, entretanto, não faz o que sugerem os autores, pois não param para pensar que, em nome de um futuro, estão negando à criança vivenciar o presente, ou seja, as peculiaridades da sua infância. Sem uma reflexão sobre isso, tratam a infância como se fosse uma fase apenas preparatória para fase adulta.

Nesse contexto, abrimos um parêntese para falar do adiantamento de um ano no ensino fundamental em detrimento de menos um ano na educação infantil. Observado o cumprimento da lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que ampliou em um ano a duração do ensino fundamental, tornou-se obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Em nome – mais uma vez – da (des)responsabilização do Estado pela educação das crianças dessa faixa etária. Se as políticas educacionais em nosso país continuarem a ser pautadas mais pelos interesses do capital e menos pelos propósitos de garantir o pleno desenvolvimento de toda criança, obrigar-se-á as crianças pequenas a abrirem mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia. Poesia, manifestação tão importante quanto a seriedade que a formalização dos estudos exige (ARELARO; JACONIMI; KLEIN, 2020, p. 244).

Assim, “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (LEONTIEV, 2010a, p. 59). O período pré-escolar é repleto de transformação e transição da criança, pois é um período em que a criança passa dos anos finais da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental. Por isso, muda de ambiente ao ingressar na escola onde passará anos para se desenvolver, o que resulta em ocupar um novo lugar na sociedade. Conforme Leontiev (2010a, p. 59), “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”, estabelecendo novas relações e funções.

O interesse das políticas educacionais voltadas mais à economia do que ao desenvolvimento humano é abordado por Arelaro (2020a), que questiona: a quem interessa a

antecipação do ensino fundamental? A autora desvela que a resposta novamente se relaciona com a economia. Diante disso,

[...] temos acompanhado a matrícula de um número cada vez maior de crianças de 5 anos de idade que ingressam no ensino fundamental estimulados pela propaganda sobre as vantagens dessa antecipação. Pode-se afirmar que, ao lado das razões de ordem pedagógica e educacional para esse incentivo, também são considerados aspectos de ordem financeira. A educação infantil exige um atendimento diferenciado em relação ao mobiliário, à alimentação, às dependências da escola e ao número de crianças por turma para que se efetive uma educação lúdica de qualidade (ARELARO, 2020a, p. 199).

Independentemente de a criança estar matriculada na educação infantil ou no ensino fundamental, defendemos que a educação deve atender ao desenvolvimento da criança enquanto criança. O ideal seria uma educação pautada no desenvolvimento do ser enquanto ser humano, uma educação capaz de transformar as diversas possibilidades da criança em potencialidades e, logo, oferecer mediações variadas para que isso ocorra. Assim, atenderia à necessidade atual do ser, e não apenas futura, numa ansiedade de garantir algo que pode nem chegar.

Encerramos este subitem com a seguinte reflexão: “[...] vivemos uma ampliação sem paralelo na história do tempo de preparação para o trabalho, contraditoriamente vivemos um movimento de encurtamento da infância [...]” (MELLO, 2007, p. 86), o que resulta em limitação das oportunidades de a criança vivenciar plenamente sua infância de uma forma livre e espontânea. Por isso, vemos as crianças cada vez mais fora de casa, sobrecarregadas com atividades e tarefas que visam às exigências e às preocupações com o futuro.

Vimos, ao longo do capítulo, que os movimentos de origem e de transformação do jogo, da brincadeira e do brincar são fenômenos mediados por muitos fatores. Cada mediação é diversa da outra, porém elas se relacionam entre si, uma vez que fazem parte de um mesmo sistema. Os movimentos constantes que envolvem o jogo e a brincadeira provocam transformações tanto materiais quanto na consciência social que emerge desses fenômenos.

Finalizamos o capítulo sem uma conclusão, apenas com a retomada do exposto. Em suma, os fenômenos estudados tiveram uma forma em sua origem, passaram por outras formas ao longo da história, apresentam-se atualmente como vistos e seguem uma tendência de transformação de sua materialidade. Assim, percebemos o frequente movimento que faz do jogo e da brincadeira fenômenos em transformação, assim como os seres que deles fazem uso.

CAPÍTULO 3. RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O JOGO E A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Aluna: – Hoje é o melhor dia da minha vida!

Professora: – Ah é?... e por quê?

Aluna: – Porque hoje tem a sua aula e eu vou poder brincar”.

(Diálogo entre a autora e uma aluna, 2019)

Este capítulo trata do processo de humanização e da relação da criança com o jogo e brincadeiras, bem como do entendimento do que é infância e suas necessidades, conforme o lugar que a criança ocupa na sociedade. Pretendemos demonstrar por que a Teoria Histórico-Cultural não considera jogo e brincadeira como fenômenos naturais e também apresentar as multimedicações que envolvem as ações de jogar e brincar.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Inicialmente, abordamos o ser humano, por ser parte essencial do objeto desta pesquisa, mais propriamente, a criança, que, em idade pré-escolar, vivencia brincadeiras por necessidades próprias e executa jogos propostos por outras pessoas ou por ela mesma.

O ser humano nasce como um animal e vai se humanizando conforme se apropria dos signos e significados sociais. No início, é um ser apenas natural, ou seja, apenas biológico; posteriormente, transforma-se em ser social. Essa afirmação tem fundamento em Tonet (2013, p. 32): “na esteira de Marx, pensamos que não nascemos indivíduos humanos, mas nos tornamos indivíduos humanos”. Essa transformação só é possível com a convivência com outros humanos que medeiam a relação da criança com tudo que é tido como humano dentro da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos.

Entendemos a educação como um processo social que contribui com o processo de humanização. Ambos os processos são essenciais para o convívio do ser humano na sociedade. Por isso, o profissional que atua na educação precisa estar consciente de suas ações, para que sejam mais do que uma mera instrução. É imperioso que a ação docente seja um ato educativo com intenção de educar, pois esse trabalho “[...] demanda intencionalidade, planejamento, meios e objetivos determinados pelo ser social. Isso significa que todo ato educativo ou de

ensino é, de certo modo, uma antecipação ideal de uma história necessária para o desenvolvimento do sujeito” (MARINO FILHO; MELLO; MAGALHÃES, 2021, p. 158).

A educação pode ser entendida como um processo que produz desenvolvimento, ação que leva o ser natural a apropriar-se da cultura historicamente produzida, com a finalidade de se humanizar, ou seja, de se desenvolver como ser humano. Com isso, as mediações a que o ser tem acesso podem ser fonte de aprendizado e educação. Contudo, as quantidades e qualidades dessas mediações, somadas ao automovimento do ser, resultarão em diferentes níveis de desenvolvimento, pois cada ser, em seu momento, desenvolve sua forma particular de transformar suas possibilidades natas em potencialidades humanas.

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88).

Nesse contexto, Leontiev (2005, p. 95) afirma que “[...] a criança não pode viver e desenvolver-se sem ter relações práticas e verbais com os adultos”. É por essa razão que um recém-nascido abandonado longe da sociedade humana, enquanto sobreviver, não terá, senão na aparência física, nenhuma característica de um ser humano, tendo em vista que, para se tornar um ser humano, a condição essencial é se relacionar com outros do mesmo gênero.

Dentro do gênero humano, existe uma cultura necessária ao convívio em sociedade. Logo, sem a humanização do ser natural, não é possível conviver em sociedade. Por causa disso, ao nascer, um ser individual, para sobreviver, precisa ser inserido nessa cultura, apropriar-se do comportamento de ser humano para fazer parte desse universo social típico de seu gênero. Por isso, “o nascimento é o momento em que um ser (a criança) passa a pertencer a esse mundo, começando, portanto, a ser um de nós” (DE AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 430). Tão logo nasce, inicia-se o processo de humanização.

Porém, antes mesmo de nascer, o ser humano já sofre influências da cultura com exames pré-natal e medicações que interferem na vida intrauterina. Eventualmente, é possível até realizar exames de ácido desoxirribonucléico (DNA) e cirurgias em um ser que ainda não saiu do ventre materno, por exemplo. Além disso, logo que nasce, passa por uma série de rituais desenvolvidos pela humanidade, como a história dos recursos médicos, com seus testes de saúde e procedimentos médicos.

Assim, é visto na realidade que a sociedade espera o bebê com roupas, acessórios, alimentos e inúmeras coisas produzidas pela cultura que variam conforme o local e período de

nascimento, porque “as crianças nascem em diferentes épocas do desenvolvimento da humanidade, em que existem diferentes produções culturais” (MARTINEZ, 2020, p. 122). Frequentemente, essas produções serão repassadas à criança para que ela possa se integrar ao meio em que viverá. Esses foram exemplos iniciais de todo processo a que o ser humano será submetido para aprender a viver na sociedade em que nasceu.

Independentemente do lugar e do tempo em que nasce, o ser natural terá de se adaptar e se adequar à sociedade. Essa sociedade não está fixa, uma vez que se movimenta com a história e com os seres que dela fazem parte. Segundo Marcolino e Dos Santos (2021, p. 301), “[...] crianças não estão alheias ou são dispersadas na sociedade e no tempo, fazendo parte do nosso tempo/espço, sendo implicadas por nossas construções sócio-históricas e as implicando, em movimento”. Com isso, a criança está submetida à sociedade a fim de se tornar um ser social e efetivamente fazer parte dela. Logo, está sujeita a se moldar às construções sócio-históricas e, eventualmente, transformá-las.

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, **o brincar** (MELLO, 2007, p. 85, grifo nosso).

A criança, como consequência de estar em fase de humanização, ocupa um lugar diferente na sociedade do lugar daquele ser humano que já está considerado humanizado, ou seja, que já se apropriou da cultura. Então, a consciência sobre “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (KRAMER, 2007, p. 14), alterando a materialidade e a prática social direcionada à infância.

3.2 O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

Mas qual é o lugar da criança na sociedade? Essa resposta se relaciona tanto com os estudos sobre a criança, quanto com os movimentos históricos da sociedade. Segundo Kramer (2007, p. 14), “ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento”. Esse conhecimento favoreceu um melhor entendimento das características peculiares do desenvolvimento da criança e, por consequência, foi-se alterando o tratamento dispensado à infância. Por isso, o lugar que a criança ocupa na sociedade se altera conforme o entendimento sobre suas características de desenvolvimento.

Nesse contexto, Kramer (2007, p. 13) afirma que a “[...] infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. Nesse sentido, o conceito de infância adotado nesta pesquisa é o de Faria e Hai (2020, p. 21), definida como “[...] fase inicial da vida do ser humano, portanto, inerente para todas as crianças, independentemente de onde vivem [...]”.

No entanto, o entendimento e o tratamento destinados a essa fase de vida têm-se alterado com os movimentos históricos. Não excluimos o entendimento de que “[...] a infância não se limita a questões biológicas, ela [abordagem a infância] é uma construção social” (FARIA; HAI, 2020, p. 21). Feita essa reflexão, entendemos por que Prestes (2011, p. 03) afirma que “[...] o conceito de infância, tal como o concebemos hoje, nem sempre existiu”, visto que a maneira como se trata a infância em si tem-se alterado constantemente.

As vivências presentes na infância desencadeiam diversas aprendizagens. Por meio delas, a criança, em diferentes contextos, seja familiar ou escolar, apropria-se das experiências sociais da humanidade, na brincadeira, no estudo, tomando para si os conhecimentos construídos socialmente (BELLINI; ARAÚJO, 2020, p. 29).

A vivência da infância, como período de vida infantil, não é de fato igual para todas as crianças, visto que ela é influenciada por muitos fatores, como as condições sociais de vida, por exemplo. Conforme o movimento e desenvolvimento da sociedade em que a criança está inserida, a forma como a infância será estudada, apreciada, considerada e vivenciada será diferente, por exemplo, no que tange ao acesso da criança à educação.

Segundo Ariès (1986, p. 11), a educação das crianças até o século XVII era realizada pelos adultos da comunidade em que viviam. Conforme as crianças foram separadas desses adultos, não poderiam mais trabalhar juntas e precisavam de outras pessoas estranhas para que lhes educassem. Assim surgiu a educação escolar, como demonstra o mesmo autor: “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação [...], a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Desse período até a atualidade, o processo de escolarização se movimentou e se modificou, assim como a escola e seus meios de ensinar, suas propostas e organização. Hoje frequentar a escola é visto como um direito de todas as crianças.

No século XX, apesar dos muitos conflitos sangrentos, vimos um conjunto de direitos anunciados: o direito das mulheres, o dos idosos, o direito das chamadas minorias étnicas, o direito das pessoas com necessidades especiais e o **direito das crianças**. Tal reconhecimento é expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade (MELLO, 2007, p. 84, grifo nosso).

Sobre isso, um dos movimentos relevantes foi o reconhecimento da criança como sujeito de direito, condição surgida em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de essa condição ser um passo importante no que tange ao trato das crianças, ainda há muito a se conquistar para que esse direito seja vivido efetivamente na realidade por todas as crianças.

O atendimento às necessidades básicas ao desenvolvimento infantil, outrora omissas nas leis, foi incluído na última Carta Magna como algo a ser protegido pelo direito. A Constituição Federal (CF), inclusive, apregoa que a criança deve ser tratada com absoluta prioridade, responsabilizando família, sociedade e Estado, como prevê em seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A criança ser considerada um sujeito de direito que deve ser tratada com absoluta prioridade foi considerado um grande avanço. Essa nova condição marcou não apenas a história da legislação infantil, mas estabeleceu um parâmetro de tratamento direcionado às crianças. Com isso, endossamos que o lugar que a criança brasileira ocupa na sociedade atual sucedeu de diversos movimentos, o que se reflete no entendimento de como a infância deve ser vivida. As legislações que protegem a criança, contudo, não são o suficiente para que todas as crianças tenham de fato uma vida digna, dentro de uma perspectiva de ocupar um lugar adequado na sociedade.

Além da CF e do ECA, que estabelecem o direito à educação, outros documentos norteiam a efetivação desse direito. Entre eles, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014).

Hodiernamente, no Brasil, a educação escolar é separada em etapas, de acordo com a idade de cada criança. A Educação Infantil é considerada

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Anteriormente, a pré-escola não era um direito; depois, passou a ser facultativa aos responsáveis pela criança, mas hoje é exigida de forma obrigatória. As leis têm previsto essa obrigação cada vez mais cedo e, desde 2013, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos filhos na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013), conforme art. 6º da lei n. 12.766.

Com as alterações das leis e o entendimento social que diz respeito à educação na infância, “a Educação Infantil deixou de ter como parâmetro as políticas de assistência, recreação e saúde para ser entendida como um assunto educacional. No âmbito da legislação, a criança começou a ser vista como foco do processo educativo, tendo direito à educação formal” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 773). Dessa forma, a educação é vista não mais apenas como um direito das famílias, mas uma obrigação, visto que, modernamente, a educação escolar é um direito da criança.

Os documentos que versam sobre a educação infantil estabelecem, como função básica dessa etapa de ensino, o cuidar e o educar. Por serem essas funções indissociáveis, Vieira (2020, p. 71) destaca

[...] a incoerência dos discursos que apresentam a dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, de modo que esses dois aspectos se interpenetram no fazer docente no cotidiano das instituições educativas da infância, ao compreendermos que há uma unidade entre os aspectos intelectivos e emocionais que constituem os atos de ensinar e de aprender na Teoria Histórico-Cultural.

Com esse pressuposto, o cuidar e o educar são partes de um mesmo processo, assim como o costumeiramente separado processo de ensino e aprendizagem. Assim “[...] estabelecer uma relação imanente entre cuidado e educação, entendendo que cuidar é também educar; por isso, são processos indissociáveis, envolvendo questões como acolher, ouvir, encorajar e apoiar” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 777).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) trouxe uma importante reflexão sobre o cuidar, educar e brincar. Segundo Carvalho e Guizzo (2018, p. 777), esse documento traz “[...] uma breve discussão sobre as relações existentes entre cuidar, educar e brincar; a definição das competências profissionais do professor de Educação Infantil;

os objetivos da Educação Infantil; e orientações pontuais sobre o planejamento de projetos pedagógicos”. Nesse contexto, brincar é visto como uma peculiaridade infantil que contribui em seu desenvolvimento.

3.3 O DIREITO DE BRINCAR EXISTE NA REALIDADE?

Essa peculiaridade também é prevista no nosso ordenamento jurídico. O direito de a criança brincar foi defendido inicialmente pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento que estabelece, em seu art. 7, que a criança “[...] terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

No ECA, o direito ao brincar é previsto no inciso IV do art. 16: “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990), que reconhece como parte do direito à liberdade. No entanto, o que se constata na realidade é que,

Apesar de tais documentos serem vistos como algo positivo por alguns em termos de, pelo menos, tentar assegurar o direito de brincar e jogar das crianças é preciso lembrar que, quando são necessárias tantas discussões, em vários âmbitos, para que se assegure algum direito, isso pode significar que os mesmos **não estão sendo garantidos da forma como deveriam** (DE AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 434, grifo nosso).

O direito geralmente visa proteger uma necessidade. Nesse caso, a necessidade de a criança brincar é gerada pelo meio em que vive, uma vez que se revela a ela o mundo das ações e relações humanas. A criança busca, na brincadeira, ocupar um lugar na sociedade semelhante ao lugar dos adultos. Esse meio se modifica ao mesmo tempo em que a criança se modifica. Então, tanto a criança quanto o meio se transformam mutuamente.

De acordo com o estágio de desenvolvimento da criança, o ambiente lhe afeta de uma dada forma, provocando necessidades variadas. Consequentemente, o lugar que a criança ocupa na sociedade varia e, com ele, a educação e o processo de humanização também se transformam, em reflexo às alterações sociais. Para Bellini e Araújo (2020, p. 29), “as relações sociais são forças motivadoras, ‘força motriz’, para o desenvolvimento humano. Diante disso, o lugar social que a criança ocupa é de fundamental importância para o seu desenvolvimento”, desenvolvimento esse ligado ao processo de educação do ser humano.

Durante o processo educativo, a criança desenvolve a linguagem e sua psique. Com isso, ocupa um lugar na sociedade distinto do que ocupava anteriormente. Como aponta Leontiev (2010a, p. 63), “a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique”. Com esse desenvolvimento psíquico, a criança passa por transformações até que transita para outro estágio de desenvolvimento; com isso, ela vai se modificando, assim como suas relações sociais.

Mas isso ocorre porque a criança passa a ter outras necessidades que as condições anteriores do meio não satisfazem. Isso é tanto mais verdadeiro por ser uma das características da espécie, herdada pela criança, mudar as próprias condições de existência, ou seja, mudar as condições do meio (PINO, 2010, p. 749).

A necessidade de brincar da criança é reconhecida em várias leis e documentos educacionais, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que têm como um dos seus eixos estruturantes a brincadeira. Outra lei que busca garantir o direito ao brincar é a lei n. 13.257 de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, como prevê em seu art. 5:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o **brincar e o lazer**, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Questionamos: se nem mesmo direitos básicos e até vitais são garantidos na realidade de todas as crianças, como esperar que o brincar e a proteção contra a exposição mercadológica sejam prioridades?² Apenas ao compreender o percurso histórico do tratamento dispensado à infância no Brasil será possível entender o porquê de nem todas as crianças, ainda hoje, desfrutarem dos direitos e benefícios que a lei diz que elas têm. Assim, continuaremos nos movimentando para que os progressos sociais benéficos sejam um fato na vida de todos.

Na lei citada, o direito de brincar está associado ao lazer, sem uma definição do que seja exatamente esse brincar. Observamos, na realidade, que “[...] mesmo com tantos pressupostos teóricos e com tantos documentos que tentam assegurar o direito das crianças de brincar e jogar, este vem sendo constantemente negligenciado às crianças” (AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 435).

² Esse assunto será retomado posteriormente.

Ressaltamos a importância das instituições de ensino como locais que deveriam assegurar a realização da brincadeira.

É na escola, como espaço de educação coletiva, que a criança vai prosseguir em aprendizagens diversas que pautam o conviver, o brincar, o jogar, o desenhar, o contar enfim... É na instituição de Educação Infantil que ela vai conhecer outras formas de ver e expressar o mundo para além de suas primeiras aprendizagens com a família, agora compartilhando com outras formas de ser estar no mundo com seus pares e seus educadores (FLORES; ALBURQUERQUE, 2015, p. 26).

Sobre esse aspecto, para De Azevedo e Lima (2017, p. 439), “[...] ao mesmo tempo em que a criança tem vários direitos, entre eles o da vivência do lúdico em contextos educacionais, as instituições de Educação Infantil também são pressionadas numa lógica neoliberal que visa uma ascensão social por meio da educação [...]”. Assim, o direito de brincar fica desobrigado em função dessa lógica neoliberal de preparar a criança para o futuro.³

Em contrapartida, compreendemos a brincadeira como uma atividade fundamental ao desenvolvimento infantil e deve ser de livre iniciativa da criança, pois é uma ação que está “[...] livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações” (LEONTIEV, 2010b, p. 122). Portanto, quando a criança brinca de forma forçada ou obrigada por outra pessoa, essa atividade deixa de ser brincadeira.

A clareza do que é a brincadeira e qual é a sua importância junto ao desenvolvimento infantil é fundamental para orientar o trabalho pedagógico, porém nem sempre as leis e documentos trazem uma definição do que é o brincar e o jogar. Dessa forma, abrem lacunas para entendimentos diversos, visto que esses conceitos podem variar conforme a linha teórica que se segue. Ou, até mesmo, dão margem à aplicação de trabalhos pedagógicos baseados nos entendimentos cotidianos, e não científicos, do que vem a ser o jogar e o brincar, que também podem variar conforme a cultura local.

3.4 JOGO E BRINCADEIRA COMO FENÔMENOS SOCIAIS, PSICOLÓGICOS E HISTÓRICOS

³ Fato explicado mais detalhadamente no último subitem do Capítulo 2.

Sobre esse brincar, indagamo-nos: o que é isso? Qual é sua natureza? Para que serve? Como essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento infantil? Quais são suas características? Por que é necessário brincar?⁴

O fenômeno brincadeira que se tenta discriminar nesta pesquisa pode ser encontrado com diversos nomes: jogo livre, jogo protagonizado, jogo simbólico, brincar de faz de conta, brincadeira de papel. Por isso, o fenômeno precisa ser analisado dentro do contexto para identificar se é uma brincadeira ou um jogo, não excluindo o fato de que a brincadeira é um tipo de jogo ou faz parte dela e reconhecendo que existe relação entre jogo e brincadeira.

A fim de esclarecimento, retomamos que, para esta pesquisa, conceituamos brincadeira como a ação infantil espontânea que demanda imaginação da criança de protagonizar funções sociais dos adultos em ações fictícias. Essa afirmação é baseada nas autoras Marcolino e Mello (2015), que ressaltam que “o elemento característico dessa forma da brincadeira é que as crianças criam uma situação imaginária para protagonizar papéis sociais balizados por regras. A base em que se apoiam os papéis interpretados nas ações lúdicas é a realidade social da criança” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 459). Então, para caracterizar a atividade infantil como uma brincadeira, é preciso que haja imaginação na representação de papéis sociais.

Nessa perspectiva teórica, ao brincar, a criança reinventa, por meio da imaginação, os papéis e circunstâncias que ela deseja vivenciar. Em outras palavras,

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018a, p. 18).

No que tange à natureza da brincadeira, cotidianamente, o brincar é entendido como uma atividade natural e inerente à criança. Isso não faz sentido ao pensar que “[...] o conceito de *Natureza* provém do latim: ‘Natura’, palavra relacionada a ‘nasci’, que pode ser traduzido por ‘ser nato’” (KESSELRING, 2000, p. 154, grifo do autor). Dessa forma, não se nasce sabendo fazer nada, nem mesmo brincar. Corroborando com esse posicionamento, Borba (2007, p. 36) cita que “é importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. Logo, sem essas relações, não seria possível a brincadeira.

⁴ Essas questões serão esclarecidas ao longo deste capítulo.

Todavia, mesmo docentes formados que trabalham com crianças podem, em seu pensamento cotidiano ou por seguir outra teoria, entender que está correto achar que a criança brinca naturalmente, de tal forma que não perceba a necessidade social que a leva a brincar.

A teoria de Groos, desenvolvida no século XIX, e a de Buytendijk, produzida no século XX, que adotavam a brincadeira infantil como atividade natural da criança e fruto de impulsos internos, influenciaram muitos estudiosos da brincadeira infantil [...] (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 459).

Autores como Groos e Buytendijk defendem a teoria de que o brincar é algo nato da criança; pensam que é uma atividade que nasceu junto com a criança. Justificam sua lógica ou nos “impulsos internos” ou na crença de que essa atividade sempre existiu, pois “parte-se da idéia de que a criança, na história da humanidade, sempre teve brinquedos e brincou” (MRECH, 2019, p. 155). Essa afirmação não é verificável na realidade porque, ao investigar a história desse fenômeno, houve um período histórico em que a criança não brincava e o brinquedo não existia (ver capítulo 2). Portanto, esse fenômeno pode ser interpretado de forma naturalista apenas na aparência.

Grande parte dos estudos não leva em consideração o movimento histórico e a influência social presente em tudo que existe. Trata apenas do que está posto diante dos olhos, ou seja, somente a aparência e, por isso, não observa o constante movimento histórico que fez com que o fenômeno brincar surgisse na sociedade, se transformasse e se apresentasse de dada forma na realidade atual. Assim,

[...] grande parte desses estudiosos e psicólogos interpretou o jogo da mesma maneira: naturalista e biologizante. Esse estudo abarcou: Groos (1861-1946), Stern (1871-1938), Claparède (1873-1904), Freud (1856-1939), Bühler (1879-1963), Piaget (1896-1980), Chateau (1908), Klein (1882-1960), Koffka (1886-1941), Lewin (1890-1947) e outros. A fim de ratificar a superação dessas tendências [...] (LAZARETTI, 2011, p. 84).

Diversos autores buscaram, em suas pesquisas, superar essas tendências naturalistas e biologizantes. Entre eles, os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como Elkonin, Leontiev e Vigotski, que se dedicaram a encontrar a essência dos fenômenos jogo e brincadeira. Ao utilizar o método do materialismo histórico-dialético, esses autores perceberam a natureza social e o aspecto psicológico do jogo e da brincadeira. Elkonin (2009, p. 36) afirma que a base da brincadeira é social.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 36).

Concernente a isso, uma referência que chama atenção para essa reflexão é o manual de orientações pedagógicas do Ministério da Educação. Esse manual alerta que “muitos acreditam que a brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com que existe, **conclui inadequadamente** que nada precisa ser feito” (BRASIL, 2012, p. 37, grifo nosso). Isso pode ser visto na realidade tanto dentro das instituições de educação infantil quanto fora delas. É um pensamento que se reflete em artifício para não dar respaldo à brincadeira. Esse problema, que afeta a atuação dos docentes não apenas com jogos e brincadeiras, mas com outros conteúdos, pode ser reflexo de uma formação docente deficiente.

De fato, é importante uma formação docente que propicie a construção de um conhecimento teórico que domine o desenvolvimento infantil, assim como as atividades educacionais que podem contribuir com seu desenvolvimento como um todo, por exemplo, os jogos e as brincadeiras. O trabalho pedagógico que não reflete esse conhecimento teórico pode ser um problema porque trabalhar com crianças por meio dessas atividades, sem o domínio da teoria para refletir sobre a prática docente, pode, ao invés de favorecer, atrapalhar o desenvolvimento da criança e, com isso, acarretar consequências negativas para a sua vida.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, é um equívoco considerar que o brincar é uma ação natural e instintiva das crianças, que surge e se desenvolve de maneira espontânea, pois há uma inconsistência do enfoque naturalista da brincadeira que se contrapõe ao enfoque histórico-cultural da origem do desenvolvimento do ser humano em meio às relações sociais (MARTINEZ, 2020, p. 122-123).

Portanto, a brincadeira é um fenômeno social. Desde sua origem até os dias atuais, as brincadeiras têm relações com a vida social das crianças. Essa afirmação é fundamentada em Elkonin (2009, p. 36-37):

A base do jogo [brincadeira] é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, 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 revelar-nos a sua natureza.

Considerar a brincadeira um fenômeno histórico implica entender a brincadeira em movimento. À medida que esse movimento acontece, a brincadeira se transforma. Os movimentos que interferem na brincadeira são externos e internos. Ou seja, depende dos automovimentos infantis e dos movimentos da sociedade, uma vez que esses movimentos acarretam alterações em suas partes que significam uma inconstância da atividade.

Ao estudar os movimentos históricos da brincadeira, Elkonin percebeu a necessidade psicológica da criança em realizar a brincadeira. Com isso, esse autor almejou desenvolver uma teoria sobre a brincadeira que abrangesse esse aspecto. Ou seja, ele fez “uma tentativa de formulação de uma teoria geral sobre o jogo [brincadeira] capaz de superar as limitações daquelas que foram examinadas pelo próprio autor” (LINAZA, 2009, p. XII). Com isso, Elkonin compreendeu a brincadeira de forma diferente da compreensão da psicologia clássica.

A psicologia clássica reúne os trabalhos de psicólogos ocidentais, quando estes estudam o desenvolvimento humano justificado pelo meio biológico e natural; a psicologia não clássica estuda o desenvolvimento pela via da compreensão histórico-social (LAZARETTI, 2011, p. 70).

Nessa perspectiva histórico-social, a brincadeira tem relação com o desenvolvimento afetivo e emocional da criança, pois, durante o movimento que realiza ao brincar, ela entra em contato com seus desejos e afetos. Então,

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.) (VIGOTSKI, 2008, p. 26)

Nesse sentido, Brougère (2019) compreende a brincadeira da mesma forma. Apesar de esse autor não ser categorizado como um dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, suas obras trazem ideias que contribuem com o entendimento da brincadeira e do jogo no campo social. Além disso, o posicionamento de Brougère é semelhante aos dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, visto que ele também considera o brincar um mecanismo psicológico (BROUGÈRE, 1998, p. 19). Logo, suas contribuições enriquecem a compreensão de que o jogo e a brincadeira se relacionam com o desenvolvimento infantil no que tange ao processo de socialização, ou seja, por meio deles, as crianças adquirem valores sociais bem como conhecimento sobre a cultural na qual estão inseridas. Assim, o brincar,

[...] longe de ser a expressão livre de uma subjetividade **é o produto de múltiplas interações sociais** isso deixa sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar de possibilidade de interação, portanto, de cultura, para haver o jogo [brincadeira] (BROUGÈRE, 2019, p. 30, grifo nosso).

Em relação às interações e relações sociais que a criança apresenta na brincadeira, “[...] compreende-se como relevante discutir o funcionamento psicológico da brincadeira para o desenvolvimento da criança” (BARROS; PINHEIRO, 2012, p. 69), uma vez que essa atividade está associada ao desenvolvimento das emoções e da personalidade da criança. Por isso, a brincadeira é entendida por essa teoria como um fenômeno psicológico, além de social.

Sobre os estudiosos que tentaram compreender a relação da psicologia com a brincadeira, Elkonin observou que

Os representantes de quase todas as tendências da psicologia no Ocidente, com exceção do behaviorismo, tentaram de uma ou outra maneira explicar o jogo [brincadeira] das crianças, pondo em prática, de passagem, como é natural, suas concepções teóricas gerais (a psicanálise de Freud; a teoria gestalista de Koffka; a teoria dinâmica da personalidade de Lewin; a teoria do egocentrismo de Piaget). Se é certo que nem todos os representantes dessas diversas tendências pretenderam criar uma teoria coerente do jogo infantil, não é menos certo que todos procuraram, de uma maneira ou outra, interpretar suas características fundamentais (ELKONIN, 2009, p. 121-122).

Nesse contexto, o “brincar é visto como mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real” (BROUGÈRE, 2019, p. 19), pois a ação de brincar é “como se fosse”, então nesse “faz de conta” a criança pode se relacionar com suas emoções de maneira mais livre se comparado ao que seria na realidade. Sobre isso, Mrech (2019, p. 164) alerta que, “por trás das emoções como formas repetitivas de atuação nos brinquedos e jogos da criança, encontram-se outros conteúdos além daqueles que o adulto supõe”. Logo, a brincadeira também funciona, para a criança, como uma comunicação emocional do que ela sente e percebe do mundo que a cerca.

A brincadeira também pode ser interpretada como uma forma de comunicação da criança. Apesar de não ter essencialmente esse fim, a brincadeira, por necessitar de uma linguagem corporal, pode expressar as emoções e ideias das crianças. As singularidades citadas por Cunha (2000) foram investigadas pelos estudiosos da temática que envolve mais especificamente o brincar e a linguagem. Em sua pesquisa, a autora descobriu que “[...] o brincar torna-se um espaço privilegiado para interações dialógicas” (CUNHA, 2000, s/p). Com isso, considera a brincadeira como uma mediação para o diálogo, dado que as “[...] situações que envolvem o brincar permitem o estabelecimento de vínculos entre objeto e significado, que

favorecem a compreensão da relação entre o símbolo escolhido e o que a criança deseja ‘falar’” (CUNHA, 2000, s/p). Por isso, a brincadeira pode ser entendida como uma forma de a criança expressar o que sente.

Por todo o exposto, a linguagem é parte das brincadeiras, pois pode funcionar como uma forma de expressar, entre outras coisas, a atividade criadora desenvolvida ao brincar. Marcolino e Dos Santos (2021, p. 299) entendem que “[...] se a brincadeira é forma de a criança se relacionar com mundo, significa que ela é, ao mesmo tempo, uma linguagem, ou seja, forma com que ela se comunica, expressa aquilo que conhece, mas também a maneira como as coisas do mundo a afetam”. Portanto, a brincadeira é uma forma de expressão da criança porque, por meio dela, a criança demonstra as coisas que lhe afetam.

Nesse contexto, essa linguagem, seja oral, seja corporal, pode ser uma forma de comunicação emocional, que, por sua vez, relaciona-se com os aspectos psicológicos da brincadeira. Ou seja, por meio da linguagem usada durante a brincadeira, a criança pode externar o que tem em seu interior e, assim, revelar seus pensamentos, seus conflitos, suas emoções e afetações. Essa expressão é como um reflexo do meio social em que ela vive. Dentro dessa perspectiva,

Elkonin parte do seguinte pressuposto ao estudar o desenvolvimento infantil: ele não situa, no interior da própria criança, a origem desse desenvolvimento como fazem os psicólogos clássicos, mas **vai procurá-la no meio em que a criança vive**. A criança vive em um mundo de objetos humanos, da cultura humana. Tudo que está ao nosso redor pertence às mãos humanas, à cultura histórica (LAZARETTI, 2011, p. 70, grifo nosso).

Esse pressuposto reflete a metodologia usada por Elkonin, que considera o ambiente como fonte de desenvolvimento. Pelo fato de esse autor ter buscado abstrair as muitas partes que integram um mesmo sistema e provocam interferência em todo o fenômeno, ele se esforçou

Para compreender a essência psicológica do jogo [brincadeira], o autor [Elkonin] fundamentou-se em sua investigação no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético. Com base nessa conjuntura, o autor desenvolveu suas hipóteses acerca da historicidade do jogo de papéis, já que essa atividade é uma forma peculiar da criança relacionar-se com a esfera da atividade humana e as relações com os demais da realidade circundante (LAZARETTI, 2011, p. 84).

No materialismo histórico-dialético, não é viável analisar um fator isoladamente, devido à compreensão de que tudo que existe é mediado por muitos outros fatores que interferem em seu movimento. Logo, a brincadeira também é um fenômeno que sofre múltiplas mediações internas e externas.

3.5 COM QUE A CRIANÇA BRINCA?

Na condição de ser histórico e social, as crianças “[...] se constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 27). Então, a criança brinca com o que lembra daquilo que viveu em suas interações e relações sociais. Igualmente, brinca com o que é capaz de imaginar sobre o que outras pessoas lhe tornaram comum. Assim, a brincadeira não é totalmente livre, mas limitada àquilo que a criança conhece. Por essa razão, “à medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos” (MELLO, 2007, p. 97). Isso pode ser observado na realidade, na qual a brincadeira tanto produz cultura quanto reproduz a cultura que a criança já vivenciou, sendo impossível a criança brincar do que desconhece totalmente.

Retomando os aspectos teóricos, vale ressaltar que, independentemente de qual teoria se adota para analisar a brincadeira, é necessário verificar sua aplicabilidade na realidade infantil. Essa afirmação se justifica por não ser viável acreditar em todas as teorias, sem averiguar se o que a teoria sugere como entendimento condiz com a realidade. Ainda, é importante não confundir o que apregoa a teoria sobre o jogo e a brincadeira com a criança em si, visto que

[...] é bastante comum os professores confundirem as imagens que as teorias psicológicas e pedagógicas trazem, como sendo a criança. Eles acreditam que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age. Há a confusão das imagens de desenvolvimento do infantil ou das teorias com as próprias crianças (MRECH, 2019, p. 159).

As teorias devem ser utilizadas para embasar os trabalhos práticos dos profissionais, e não para limitar as ações com fundamentos irrealis. Com essa reflexão, percebemos que o essencial da brincadeira é a criança, e não a defesa irracional de determinada teoria sobre essa temática.

Com isso, não é de se espantar que a criança não tenha ainda sido percebida em toda sua singularidade, pois o que emerge em seu lugar são imagens das teorias psicológicas, médicas etc. e/ou as imagens sociais e individuais que os adultos fazem dela. A mesma coisa acontece com os brinquedos e o brincar da criança. Os adultos costumam atribuir a eles sentidos e significações prévias, que concebem como sendo o verdadeiro sentido e significado das brincadeiras e jogos infantis (MRECH, 2019, p. 160).

Dessa forma, a brincadeira fica prejudicada. O verdadeiro sentido do brincar parte de aspectos psicológicos da criança. Desse modo, nem mesmo a criança pode definir por que ela brinca, visto que, muitas vezes, a criança brinca se relacionando com suas emoções do campo inconsciente.

Outro fato relevante é o desconhecimento da criança sobre os motivos que a levam a promover tal atividade [brincadeira], não tendo ciência do que está realizando. Em outros termos, à criança não se coloca a possibilidade de explicar os porquês de sua atividade, de maneira que essa característica distingue a brincadeira de outras formas de atividade, como o trabalho (BARROS; PINHEIRO, 2012, p. 74).

Sobre isso, Vigotski (2008, p. 25) ponderou: “do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”. Logo, só a criança sabe o que ela precisa realizar na brincadeira que não realizou anteriormente. Por isso, se a atividade tiver um interesse externo ao da criança, essa ação não poderá ser classificada como brincadeira. Elkonin, ao citar Vigotski, ressalta que uma visão distorcida da brincadeira

[...] consiste em criar uma situação fictícia, ou seja, um certo campo semasiológico que altera todo o comportamento da criança, forçando-a a definir-se em suas ações e atos em situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se vê. No que se refere ao conteúdo dessas situações fictícias, indica sempre terem saído do mundo dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 156).

Assim, a brincadeira seria mesmo uma ação que dirige o comportamento infantil apenas ficticiamente e tão somente na imaginação da criança, como se houvesse uma clara distinção: o mundo infantil e o adulto. Segundo Elkonin (2009, p. 156), autores como Piaget e Koffka entendem que existe, sim, essa distinção. O mundo peculiar da criança

Está constituído pelo mundo subjetivo e imaginário, que é forjado pela própria criança para satisfação de seus desejos e está sob o domínio do princípio de prazer. A criança vive nesse mundo criado por ela própria e nele satisfaz seus desejos. O mundo dos adultos é um mundo de objetividade, um mundo que a criança encontra pronto. É o mundo dos objetos com suas qualidades permanentes e modos de uso, o mundo da linguagem, das concepções e idéias lógicas, o mundo dos adultos e suas relações. Esse mundo é alheio e hostil à criança desde o princípio. O mundo subjetivo da criança e o mundo da objetividade opõem-se mutuamente desde o começo. No mundo dos adultos está a força; essa força pesa sobre a criança, desaloja-a do mundo da subjetividade e realça outra realidade, a objetiva, no lugar da subjetiva. Essa é a postura de Piaget e Koffka (ELKONIN, 2009, p. 157).

Contudo, Elkonin (2009, p. 157) não acata essa ideia de que exista um mundo objetivo e outro subjetivo, pois um faz parte do outro. Apesar disso, reconhece que “[...] a criança não entra de forma abrupta em todas as esferas da vida dos adultos que a rodeiam. É um processo prolongado e paulatino”. Ainda na teoria de Elkonin, não é concebível que a brincadeira seja movida por uma necessidade de prazer.

A criança brincar por prazer é algo bastante contraditório nas teorias estudadas. Os autores que defendem que a brincadeira é prazerosa para a criança usam uma lógica formal de pensamento, como se esse prazer fosse uma regra. Com isso, entendem que

É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência (KISHIMOTO, 2019, p. 143).

Contraditoriamente, Elkonin (2009) e Vigotski (2018a), ao se valer da lógica dialética, entendem que a brincadeira não é impulsionada pelo prazer, pois, para esses autores, a criança brinca para saciar uma necessidade psicológica. Por essa razão, a brincadeira apenas e tão somente será prazerosa se essa necessidade psicológica for satisfeita.

De acordo com Elkonin (2009, p. 169), na criança, “[...] surge a necessidade de ser como um adulto e viver como os adultos” e é por meio da brincadeira que ela sacia essa necessidade. Contudo, isso não significa sentir prazer. A brincadeira pode, inclusive, provocar sofrimento na criança, caso ela não consiga resolver sua necessidade psicológica. Nesse sentido,

[...] examinarmos o jogo [brincadeira] pelo lado das necessidades da criança, não é uma forma de modelagem dos desejos recalçados, nem de reconstituição obsessiva das condições em que surgiu o recalque, nem uma forma de satisfação dos desejos primários e residuais da criança. Tampouco é um mundo especial da criança isolada, e oposto ao dos adultos. É uma das vias fundamentais de constituição das formas supremas das exigências especificamente humanas (ELKONIN, 2009, p. 169).

Nessa perspectiva, o brincar pode ser classificado como uma necessidade social e psicológica da criança, criada pelos movimentos históricos, que contribuíram com o desenvolvimento da brincadeira. Atualmente, é entendido como útil ao desenvolvimento da personalidade da criança e sua conduta social. Nesse contexto desenvolvimentista, Mello (2007, p. 99) assegura que

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo.

O brincar faz parte desse processo, especialmente no que tange ao desenvolvimento histórico e cultural da criança. Nesse sentido, a brincadeira é “[...] um modo peculiar de penetração na esfera da vida e relações adultas interditas para as crianças” (ELKONIN, 2009, p. 77). Sobre isso, Leontiev (2010b, p. 119) reflete: “que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada ‘brincadeira’”, ação na qual a criança representa o papel social dos adultos sem um fim produtivo. Portanto, uma ação de natureza social, pois “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2010b, p. 120).

Por isso, Dantas (2019, p. 115) afirma que a “[...] atividade infantil e lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora ‘inútil’, ‘fútil’ do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância ao longo prazo”, pois uma necessidade não satisfeita trará consequências. No mesmo entendimento, a autora esclarece que,

À medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. **Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência.** Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece (MELLO, 2007, p. 97-98, grifo nosso).

Desse modo, entendemos que, se a criança tiver a necessidade de brincar e não brincar, isso pode prejudicá-la. Para Mello (2007, p. 95), “[...] se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto”. Nesse sentido, a infância com brincadeiras pode prevenir problemas futuros.

A razão disso é que a brincadeira favorece a relação da criança consigo mesma e com o próximo, pois “a criança atua no jogo [brincadeira] com suas emoções, exterioriza-as,

reconstruindo as condições materiais originárias e as faz tomar nova forma [...]” (ELKONIN, 2009, p. 180), o que possibilita à criança reelaborar suas emoções e percepções das coisas, dos objetos, das pessoas, das relações. Enfim, a ação de brincar é entendida como um meio de a criança se relacionar com o mundo que a circunda e se sentir pertencente a essa sociedade.

Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece (MELLO, 2007, p. 97-98).

Por essas razões, o exercício da atividade criadora que a criança faz por meio da brincadeira é fundamental para toda a vida. Por exemplo, ao imaginar ser mãe e agir como se fosse, a criança não agirá exatamente como a mãe dela. Apesar de parecer, a brincadeira não é uma mera imitação. Há de se entender que “[...] essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura” (BORBA, 2007, p. 34). Dessa maneira, a criança recria o papel de mãe, e não apenas imita alguma mãe que ela conheça.

3.6 FUNÇÕES PSÍQUICAS DESENVOLVIDAS AO BRINCAR

Antes de dar início à parte da imaginação, é preciso compreender como se dá o processo de desenvolvimento da imaginação juntamente com o processo de desenvolvimento infantil para, assim, compreender que as funções psíquicas se desenvolvem mais predominantemente numa faixa etária do que em outra. Além disso, uma função psicológica vai começar a se desenvolver a partir de outra função já desenvolvida. Como mostra Vigotski (2018b, p. 26),

[...] as funções mais importantes amadurecem antes. Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento.

Com isso, compreendemos que uma dada função progride mais num período etário do que em outros, mesmo que todas progridam o tempo todo. O que o autor quis dizer é que “[...] no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se

desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente” (VIGOTSKI, 2018b, p. 25). Ainda sobre o desenvolvimento do psiquismo, ressaltamos que

A concepção tradicional do psiquismo distingue dois tipos de fenômeno e de processos. Os primeiros são os fenômenos e processos interiores, que encontramos em nós: as imagens sensíveis, os conceitos, as sensações e também os processos do pensamento, da imaginação, da memorização voluntária etc. [...] Os outros fenômenos e processos são os que contrariamente aos primeiros, constituem o mundo material exterior. São a realidade concreta que circunda o homem, o próprio corpo deste, os fenômenos e processos fisiológicos que se realizam nele (LEONTIEV, 2004, p. 149).

Diante disso, inicialmente abordamos o desenvolvimento da memória, pois essa função psíquica é essencial ao desenvolvimento da capacidade de imaginar. A memória como função psicológica se desenvolve posteriormente à percepção e anteriormente ao pensamento, como mostrou Leontiev (2004). Vigotski, por sua vez, faz o seguinte questionamento:

Vocês já viram uma criança de até três anos se recordar de algo a respeito de si mesma? Não. Como se apresenta com mais frequência sua memória? Quando consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, o reconhece e também os acontecimentos a ele relacionados, ou seja, a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção. Nisso se expressa sua submissão, sua dependência em relação à situação de percepção. A memória ainda não é encontrada, ainda não aparece como algo que a criança dessa idade tentou memorizar por si só (VIGOTSKI, 2018b, p. 99).

A brincadeira contribui para o desenvolvimento psicológico porque é um meio de a criança aprender a expressar suas percepções e, com isso, desenvolve suas possibilidades para pensar, imaginar e recriar situações que viveu. Para Vigotski (2018b, p. 104), “o pensamento e a memória são funções indiferenciadas e se subordinam à percepção”, o que nos leva a entender que, ao mesmo tempo em que brinca, a criança desenvolve suas capacidades psicológicas. Essas capacidades favorecem à criança brincar de uma forma mais complexa.

Assim, a criança pensa e memoriza suas experiências anteriores; com esses recursos, ela imagina os papéis que deseja protagonizar na brincadeira. Segundo Vigotski (2018a, p. 18), as brincadeiras infantis são repetidamente explicadas como “apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira exatamente como ocorreram na realidade” porque, por meio da ação criadora, a criança cria uma nova cena. Ela imagina a mesma situação com algo novo para representar e então coloca um pouco de si nessa representação. Logo, a sua percepção reflete em seus pensamentos e, conseqüentemente, ecoa em suas brincadeiras.

Com base em Vigotski, os autores explicam como o brincar cria, na criança, a necessidade de imaginar durante a realização da brincadeira:

É nesse processo de reconstituição da realidade, o qual obriga a criança a realizar substituições dos objetos para reproduzir determinada atividade do adulto, que surge a necessidade da imaginação. A imaginação, reafirmamos, não é premissa para o jogo, mas, justamente, seu produto (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 297).

Dessa forma, reafirmamos que a criança se desenvolve ao mesmo tempo em que brinca. Ainda que todas as suas funções psicológicas continuem a se desenvolver por toda a vida, o brincar contribui com a imaginação da criança, o que fará ela se desenvolver cada vez mais.

Concordamos com a afirmação de Vigotski de que é necessário um certo grau de desenvolvimento da criança para realizar brincadeiras mais complexas. No caso da criança pequena, seu pensamento é concreto. Esse tipo de pensamento refere-se ao que a criança pode perceber e não se confunde com o concreto pensado teoricamente, que é o pensamento que conhece as multimediasções do objeto.

Seu pensamento sempre se reduz ao pensamento concreto-visual ou, como dizem, ao pensamento voltado para a ação prática, isto é, ela sabe adivinhar, seja a respeito da relação entre os objetos percebidos visualmente, seja em função de encontrar alguma ação racional e direcionada também numa situação concreto-visual (VIGOTSKI, 2018b, p. 99).

Geralmente, a criança pequena tem uma interpretação da realidade de acordo com seus órgãos dos sentidos. Os estímulos lhe afetam, mesmo sem ainda ter um signo ou significado real para a criança. Por isso, há dificuldade de se lembrar de coisas que saíram do seu alcance tátil ou de seu campo visual. Quando a criança estiver mais velha e mais desenvolvida, as experiências vão desencadear “[...] influências na atividade cerebral, que são armazenadas, reproduzidas ou sofrem transformações, permitindo que o ato imaginativo e criativo da atividade humana se consolide” (MARTINEZ, 2020, p. 121).

Com pouca idade, a criança provavelmente construiu poucas memórias de experiências vividas, uma vez que

[...] o pensamento de uma criança até os três anos de idade tem, na maioria das vezes, um caráter imediato. A criança compreende e estabelece conexões ideacionais entre elementos visivelmente percebidos. Seria possível demonstrar que todas as funções dessa idade giram em torno da percepção, através da percepção e com a ajuda da percepção. Isso coloca a própria percepção em condições favoráveis para o desenvolvimento nesta idade. A percepção é como que servida por todos os aspectos da atividade da criança e, portanto, nenhuma função experimenta um florescimento tão exuberante na idade inicial como a função da percepção (VIGOTSKI, 2020, p. 147).

Isso acontece porque a “[...] memória da criança dessa idade, seja o seu pensamento, veremos que ambos estão submetidos à percepção; a memória e o pensamento não existem por si sós [...]” (VIGOTSKI, 2018b, p. 100). No entanto, a memória e imaginação já existem na criança e estão em processo de desenvolvimento, assim como a memória e o pensamento “[...] também não existem de forma indiferenciada como era no bebê, existem como se fossem subordinados à percepção, guardando certa dependência dela” (VIGOTSKI, 2018b, p. 100). Quando a criança chega à idade pré-escolar, seu desenvolvimento já está numa etapa diferenciada.

Se para a criança em idade anterior à pré-escolar pensar significa conhecer com base em conexões visíveis, para uma criança em idade pré-escolar pensar significa conhecer com base em representações gerais. Representação é o mesmo que recordação generalizada. Esta transição ao pensamento em representações gerais é a primeira separação da criança do pensamento puramente visual (VIGOTSKI, 2020, p. 147).

Nesse período, a criança não mais pensa apenas concretamente, mas evolui ao pensamento no plano abstrato, ou seja, no seu intelecto, imagina as imagens da vida real. Ser capaz de pensar abstratamente é conseguir ter essas imagens em mente; por meio da atividade intelectual, pensar sobre algo que não está vendo ou sentindo naquele momento da realidade. Essa evolução na maneira de pensar é reflexo do progresso do desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento humano é percebido por Vigotski como uma série de movimentos que leva a transformações constantes no ser humano, sem um prazo para começar e sem um prazo para terminar, apenas alterando a forma da matéria. Esse desenvolvimento é entendido como um processo dos sistemas que compõem o todo e que dura a vida toda. Assim,

[...] o desenvolvimento não ocorre de forma que, no início, a consciência seja indiferenciada e, depois, imediatamente, num belo dia, torna-se diferenciada. A diferenciação ocorre em partes, por funções isoladas; além disso, internamente e no seu próprio âmbito, as funções permanecem pouco diferenciadas. Por exemplo, na primeira infância, a percepção se destaca da trama geral da consciência. Já disse a vocês que ela ainda é insuficientemente diferenciada da própria emoção. Além disso, as percepções auditivas e visuais, as percepções das cores e das formas ainda são muito indiferenciadas. Então, apesar de a função como um todo já estar destacada internamente, ela é bastante articulada. Ela se destacou como um todo indiferenciado (VIGOTSKI, 2018b, p. 101).

Por outro lado, como visto anteriormente, a teoria reconhece que, num determinado momento da vida, uma dada função ou sistema se desenvolve mais acentuadamente que os outros. Segundo Vigotski (2018b, p. 102), “para uma função, se isolar significa predominar. Ela se separou para poder ocupar uma posição dominante”. É como se tivesse se afastado do ritmo de desenvolvimento dos outros sistemas para tornar-se mais desenvolvido.

No entanto, o autor chama atenção para respeitar os limites de tempo suficiente para o desenvolvimento dessas funções e faz um alerta: quando estiver fora “[...] do prazo mínimo ou máximo de instrução, ou seja, demasiado cedo ou demasiado tarde, isto sempre se torna prejudicial, do ponto de vista do desenvolvimento, afetando negativamente o curso do desenvolvimento mental da criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 102), como no exemplo absurdo de ensinar um bebê a ler e a escrever. Por essa razão, “a compreensão de que o que está em processo na infância são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância” (MELLO, 2007, p. 94). Por isso, é importante que os docentes tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para entender que

A lei geral de desenvolvimento afirma que cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso. A lei particular que analisamos afirma que o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante (VIGOTSKI, 2018b, p. 104).

Conforme a criança avança em seu desenvolvimento, sua percepção vai melhorando e indo além daquilo que aparece aos órgãos dos sentidos, de tal forma que “a percepção na idade pré-escolar se diferenciou tanto externa quanto internamente” (VIGOTSKI, 2018b, p. 105), modificando bastante do que era na primeira infância. Por ter vivido mais e ter desenvolvido a percepção, provavelmente uma criança mais velha tem mais condições de brincar. Essa afirmação, entretanto, não é uma regra, pois “evidentemente que homens vivendo em épocas diferentes da história, em condições sociais diferentes, distinguem-se também por aquilo que

neles são os processos de percepção, de memória, de pensamento etc.” (LEONTIEV, 2005, p. 96). Com isso, os processos de desenvolvimento são muito singulares de cada ser.

Notamos a complexidade que é, para a criança, representar papéis sociais, visto que, inicialmente, percebe a realidade, memoriza suas vivências, pensa sobre elas para, então, ser capaz de imaginá-las no plano abstrato. Segundo Marcolino e Mello (2015, p. 459), “pesquisas recentes confirmam a tese de que as crianças reconstituem, na brincadeira, aquilo que conhecem da realidade”. Se a criança pouco conhece, se pouco percebeu do mundo, seus recursos para brincar num primeiro estágio serão baseados apenas no pouco que conhece. Ademais, “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2018a, p. 22). Logo, num nível inicial da brincadeira, sem a experiência real a imaginação sobre isso será limitada.

Essa é a razão da imaginação da criança ser mais pobre do que a do adulto: “do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a oposição entre realidade e imaginação, não se sustenta” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 465), pois, de acordo com essa teoria, a imaginação é baseada na realidade. Sem a experiência na realidade, não seria possível imaginar. Consequentemente, é um comum equívoco pensar que a criança tenha uma imaginação mais fértil e farta do que a do adulto, visto que **“quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.** Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 22, grifo nosso).

Esse entendimento leva à defesa de um trabalho docente que favoreça novas experiências às crianças da educação infantil, com a finalidade de propiciar mais material disponível para sua imaginação. Desse modo, possibilitaria brincadeiras mais criativas e complexas, carregadas de signos e significados, uma vez que “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo ser humano, pois é sob essa experiência que se edifica a imaginação [...]” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 465). À vista disso, o professor pode contribuir com a brincadeira antes mesmo de ela começar: “em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários” (MELLO, 2007, p. 98).

De acordo com Vigotski (2018b, p. 106), “a memória se desenvolve predominantemente na idade pré-escolar”. Por consequência, ocupa um lugar de dominância com relação às outras funções do sistema psicológico. Assim,

Repete-se a velha história, a memória também, na idade pré-escolar, passa a ocupar um lugar de condições benéficas máximas de desenvolvimento, ou seja, ela se desenvolve mais intensamente do que as demais funções nessa idade e do que a própria memória se desenvolvia antes e se desenvolverá depois (VIGOTSKI, 2018b, p. 107).

Isso posto, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas no desenvolvimento infantil, frisamos a relação existente entre a memória e imaginação. Com a finalidade de melhor desenvolver essa ação criadora, é necessária a realização da brincadeira. Ainda que “no cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério” (VIGOTSKI, 2018a, p. 16), a imaginação tem por base as coisas que existem ou já existiram na realidade. Segundo Vigotski (2018a, p. 16), “na verdade, a imaginação base de toda atividade criadora manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica”, considerando que essa imaginação pode criar algo inédito em sua forma material.

3.7 ATIVIDADE CRIADORA

Então a imaginação faz parte da atividade criadora do homem. Mas o que é essa atividade criadora? É a atividade do homem “[...] em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018a, p. 11). Assim, no exemplo da brincadeira, são criadas novas maneiras de representar o papel social dos adultos, dado que a brincadeira deriva da relação social das crianças com os adultos e, claro, dos adultos com as crianças. Para Elkonin (2009, p. 144), “a maioria dessas situações estimula a criança a reconstituir as relações e a destacar as que mais lhe importam no momento dado”. Assim, ao reconstituir, a criança está realizando uma atividade criadora.

Portanto, a atividade criadora é fundamental para existência da brincadeira porque criar é uma parte muito importante dela. Explicamos brevemente, a seguir, as características de cada tipo de atividade criadora. Segundo Vigotski (2018a, p. 13), é possível verificar dois tipos de

atividade humana principal: uma denominada reconstituidora ou reprodutiva e a outra, combinatória ou criadora.

A primeira atividade “está intimamente ligada à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2018a, p. 13). Logo, nessa atividade, a criança se lembra de coisas que vivenciou. Quanto à materialidade, ressaltamos que “a base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa” (VIGOTSKI, 2018a, p. 14).

Vigotski (2018a) compara o cérebro a uma folha de papel que, ao ser dobrada, faz marcas. Essas marcas representam uma modificação feita na matéria, que posteriormente facilita o papel a ser dobrado novamente.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade suas estruturas mais tênues sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientes fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI, 2018a, p. 14).

Diante disso, entendemos que “[...] estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). Por essa razão, as crianças brincam constantemente reproduzindo suas experiências. Portanto, vivenciam nas brincadeiras situações que viveram na vida real e revisitam lugares onde já estiveram, por exemplo.

A segunda atividade denominada combinatória ou criadora se caracteriza da seguinte forma:

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, realmente, nem esse passado, nem esse futuro. Apesar disso posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro (VIGOTSKI, 2018a, p. 15).

Considerando isso, a brincadeira também se encaixa nesse gênero, uma vez que, ao brincar, a criança imagina novas imagens e ações. Por isso, ela cria inúmeras situações novas e relações novas. Conforme Vigotski (2018a, p. 15), “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório”.

Concluimos que a ação de brincar é uma forma de desenvolver a ação criadora. Nessa ação, a criança não apenas representa situações que vivenciou, mas cria e recria coisas novas, além de incrementar sua representação na brincadeira com seus desejos. Nesse sentido, Borba (2007) afirma que

O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo (BORBA, 2007, p. 36).

Transformar o contexto imediato só é possível materialmente porque o cérebro humano “[...] não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior e erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). Na brincadeira, é possível revisitar lugares; a criança, em sua imaginação, pode estar novamente em lugares que gostou de ir e agora não pode mais voltar lá, por exemplo.

Por meio da ação criadora, na brincadeira, a criança pode desenvolver uma “[...] ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade ‘fingida’” (BORBA, 2007, p. 36). Diante disso, esse gênero de atividade humana é necessário para o homem ser capaz de pensar sobre o futuro, de imaginar outra situação diversa ao que já viveu ou vive no presente.

Enfim, “a psicologia denomina imaginação e fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro” (VIGOTSKI, 2018a, p. 16). Portanto, a imaginação é uma das multimedias da brincadeira. Tendo explicado essas modalidades de atividades criadoras humana, é possível compreender que

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. (BORBA, 2007, p. 34).

Para que essas transformações físicas sejam possíveis, é necessária matéria-prima, como nos exemplos dados pela autora: “cabos de vassouras”, “pedaços de pano”, “pedrinhas” ou material equivalente, ou seja, objetos para dar sustentação à brincadeira. Esses funcionam como material para a atividade criadora, atividade necessária em vários aspectos da vida humana.

Todavia, a atividade criadora também pode ser usada no plano mental. Nele, ela é exercida para criar situações fictícias, falas e performance dos papéis protagonizados na brincadeira.

CAPÍTULO 4. RELAÇÃO DO JOGO E DA BRINCADEIRA COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

“Se fosse para eu não brincar, eu preferia nem existir.”

(Autor desconhecido.)

Este capítulo aborda a relação do jogo e da brincadeira com o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. A pesquisa de Da Silva (2020, p. 01) aponta “a brincadeira como um processo do desenvolvimento humano”. A teoria pela qual se estuda o jogo e a brincadeira neste trabalho entende que ambos são fenômenos tanto produzidos pela cultura quanto produtores de cultura. Nesse sentido, a criança é parte importante desse processo cultural, e as características de seu desenvolvimento influenciam diretamente o desenvolvimento do jogo e da brincadeira, considerados como fenômenos históricos e culturais.

Ao vivenciar a infância, segundo Bellini e Araújo (2020, p. 29), “a criança, pelas suas experiências, apropria-se da cultura da humanidade. Como cultura da humanidade se reconhece os conjuntos de costumes e de objetos criados ao longo da história da humanidade”. No entendimento dessas autoras, desde pequeno, o ser humano, de acordo com suas experiências, apropria-se da cultura humana conforme se relaciona com a sociedade.

Nesse contexto, o jogo e a brincadeira são experiências importantes e fazem parte dos produtos da cultura humana e infantil, da mesma forma como todas as coisas que influenciam esses fenômenos e por eles são produzidas.

Considerando que o jogo faz parte das manifestações humanas e do processo de construção do gênero humano, precisamos compreender que a dinâmica da vida no contato com o outro e com o meio, a sociabilidade, os hábitos, as práticas, festas, transformaram-se no decorrer da história humana e muito do que foi vivenciado na prática social cotidiana foi materializado na cultura corporal dos indivíduos (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 66).

Assim, ao mesmo tempo em que as crianças, em suas relações sociais, ao executar e criar jogos e brincadeiras, contribuem para o desenvolvimento da cultura, a cultura simultaneamente interfere no desenvolvimento infantil. Esse fato pode ser visto nos materiais pedagógicos que outrora eram manuais e/ou analógicos e que atualmente estão materializados em forma de aparelhos eletrônicos e digitais. Com isso, surge a necessidade social de os materiais pedagógicos destinados aos jogos dentro das instituições de educação formal

acompanharem o movimento de modernização da cultura. Então, esses usos sociais da nova cultura medeiam o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, também “é possível aprender brincadeiras típicas com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes” (BRASIL, 2012, p. 43). Em relação, as crianças podem disseminar as diversidades existentes em cada cultura, conforme seus costumes.

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo) (KRAMER, 2007, p. 16).

A brincadeira e o jogo têm relação com a arte. Como afirma Borba (2007, p. 40), “pintores, poetas, escritores, cineastas, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância e dos brinquedos e brincadeiras em suas obras, oferecendo-nos, por meio do olhar artístico, interpretações sensíveis”, que resultam em trabalhos inspiradores e reflexivos.

4.1 A CULTURA INFANTIL

A cultura infantil é de uma riqueza imensurável. No entender de Fernandes (2004, p. 245), “a diferença entre ‘folclore infantil’ e ‘cultura infantil’ é pouco sensível”. O autor explica a diferença e diz que a cultura infantil tem um caráter de subcultura e é mais inclusiva. Ele reconhece que “[...] há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil” (FERNANDES, 2004, p. 246).

Com isso, entendemos que a cultura infantil se relaciona com muitas mediações. Por isso, Nascimento (2007, p. 29) observa que não apenas a vizinhança, escola e a legislação dedicam atenção à criança, mas também as mídias, cujo objeto de afetação é a criança enquanto consumidor cultural, já que ela é um sujeito cultural e potencial consumidor.

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, artefatos etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos (BORBA, 2007, p. 39).

Entendemos que cultura não são apenas os costumes, mas também o resultado de um trabalho, originado pela atividade criadora humana que transforma a natureza. Assim, “o jogo nessa perspectiva pode ser compreendido como uma produção humana em realidades que são determinadas por suas relações culturais, econômicas e políticas” (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 79).

A brincadeira também tem seu reflexo cultural, como explicam as autoras Marcolino e Mello (2015, p. 461): “[...] a brincadeira de papéis é a principal categoria para análise do desenvolvimento criança, uma vez que capta a unidade entre o social/cultural/histórico e o interno/ subjetivo do ser em desenvolvimento”. Assim, durante a brincadeira, a criança se apropria dos elementos existentes na cultura, ou seja, dos signos e significados construídos historicamente. Então, ao brincar, a criança está se desenvolvendo.

Mediante suas dramatizações, os pré-escolares se apropriam do conjunto de significações históricas expressas pela sociedade, o que lhes permite compreender o próprio ambiente no qual estão enraizados, e os mais diversos condicionamentos a que estão submetidos, o que eleva seu desenvolvimento para outros níveis qualitativos. Todavia, essa apropriação não é realizada pela criança de forma espontânea, necessitando de um nexos mediativo para sua realização. No estágio pré-escolar, essa mediação é realizada fundamentalmente pelos adultos, mas também pela atividade principal e pelas próprias crianças. Essas informações exemplificam o papel enriquecedor assumido pela intervenção docente, pelo diálogo e pela prática da atividade principal, que quando bem dimensionados criam uma relação orgânica e dialética entre o significado e o sentido de determinado conhecimento ou prática social, possibilitando a interiorização de diversas aprendizagens pelas crianças desde a mais tenra idade (PICCOLO, 2008, p. 41-42).

Com base em Piccolo (2008), à proporção que a criança se desenvolve, humaniza-se e constrói, em seu entendimento, os signos e significados da cultura social; da mesma forma, por meio das brincadeiras, a criança também produz novas culturas. Como todos os autores citados anteriormente explicaram e fundamentaram, o jogo e a brincadeira são produtos da cultura. Borba (2007) reflete sobre os dois aspectos:

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 39).

Esses significados sobre o mundo levam a criança a ter um melhor entendimento das coisas, das relações e de tudo que existe porque, enquanto brinca, a criança aprende como funciona a sociedade e vivencia, no faz de conta, as mais diversas situações sociais. Então, por meio da brincadeira, a criança aprende não apenas os produtos da cultura, mas também as relações sociais que se estabelecem. Relacionado a isso,

[...] os saberes das crianças e de suas famílias precisam ser reconhecidos e articulados no projeto da escola, pois fazem parte das práticas sociais e culturais que essas crianças vivenciam fora da escola, sendo impossível pensarmos uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 28).

Por essa razão, é interessante a mediação de novos ensinamentos a partir daquilo que a criança já sabe, visto que, muito antes de entrar na escola, ela já tem uma bagagem de conhecimentos culturais. De acordo com Lazaretti (2011, p. 70), quando a criança brinca, ela sabe que “a maneira de fazer uma ação está fixada pela cultura, e o modo de se formá-la, reproduzi-la e sermos por ela também formados é algo que vem se processando ao longo da história humana”. Então, a brincadeira traz consigo um devir de ser social, para, assim, sua conduta na brincadeira não ser tão diferente do comportamento do ser real que está usando como brinquedo. De acordo com Fernandes (2001), a base da cultura infantil é social, pois ocorre um processo de aceitação infantil da cultura adulta: “o mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados a infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (FERNANDES, 2001, p. 246).

Portanto, o jogo e a brincadeira são importantes meios para a compreensão da criança sobre a cultura e as regras que regem a sociedade. Vale ponderar que as crianças também são capazes, em uma dada medida, de transformar a natureza, dado que “nem tudo corresponde as coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é obvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2001, p. 246). Dessa

forma a recriação não é apenas do que já está posto pelos adultos, mas também parte da criança. Assim, o entendimento que a criança tem da cultura, a sua possibilidade de transformá-la e o conhecimento das regras sociais são necessários tanto no jogo quanto na brincadeira, pois eles existem de diversas formas e em vários movimentos sociais, e as crianças aplicam-nos como parte essencial dos dois fenômenos.

4.2 AS REGRAS

Muito se discute sobre as regras da brincadeira e do jogo. É fato que elas existem em ambos, porém são de natureza diversa. Como mostram os autores Neto, Furtado, Dos Santos Teixeira (2018, p. 74-75), “[...] as brincadeiras são regulamentadas essencialmente por regras implícitas (que se manifestam explicitamente) e os jogos por regras explícitas (que se manifestam implicitamente)”. Ou seja, na brincadeira, as regras são as mesmas que dirigem as relações sociais que a criança conhece, interioriza e expõe no momento de brincar, enquanto no jogo, as regras são estabelecidas externamente pelo próprio jogo. Ao jogar, o jogador precisa demonstrar que interiorizou essas regras para cumpri-las. Vale ressaltar que, em alguns jogos, o não cumprimento da regra implica expulsão do jogador.

A fim de uma melhor compreensão desse aspecto, explicamos que, na brincadeira, essas regras dizem respeito às percepções da criança sobre as regras já existentes na sociedade. Ao fazer de conta que é mãe, a criança terá de agir como as “regras” de ser mãe.

O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. Qualquer impressão representa em si com todo o complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas (VIGOTSKI, 2018a, p. 37-38).

A regra surge de forma explícita na fase da brincadeira em que se assume um papel. A conduta que a criança tenta recriar na brincadeira é permeada de regramentos e ela percebe isso. Por causa disso,

[...] a conduta é determinada pelos papéis assumidos, no qual se revela claramente a regra dessa conduta. As fases estão destacadas por fases de desenvolvimento da estabilidade subordinadas às regras no jogo de papéis. Todavia, o papel está organicamente vinculado à regra de conduta, e que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 70).

Diante dessa recriação, sua conduta, ao executar o papel, passa pelas percepções da criança. Dessa forma, a criança precisa pensar para representar seu papel. Por isso, a criança precisa conhecer a conduta esperada para o papel que está protagonizando na brincadeira, visto que ela, durante a brincadeira, precisa se conscientizar desse regramento social que dirige as condutas humanas.

As regras da brincadeira se relacionam com as regras sociais, pois, ao brincar, a criança aceita as regras do papel que representará. Igualmente, ao jogar, a criança precisa acatar e cumprir as regras estabelecidas para determinado jogo; do contrário, estará sujeita às punições previstas no jogo. É por essa razão que,

Quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social; ela organiza o comportamento das crianças à mesa, manda-as fazer suas sestas, e assim por diante. A unidade do papel do enredo e da regra do jogo expressa a unidade do conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar (LEONTIEV, 2010b, p. 133).

O conteúdo da brincadeira traz implícitas as regras que o papel exige, ou seja, agir como o papel que representa age na vida real, porém esse “personagem” não precisa atingir um objetivo específico. Na brincadeira, a criança tem uma certa liberdade de agir como acha que aquele papel social poderia agir. Logo, a brincadeira não é uma mera imitação, pois, por meio de sua atividade criadora, a criança, ao usar sua criatividade, recria o papel da sua forma. Nessa lógica, ao brincar de “papai e mamãe”,

[...] a criança não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que lhe são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente. Além disso, os atos do pai têm um significado real, dentro do grupo familiar, profissional, religioso ou vicinal que ele age: corresponde a necessidades relacionais, rituais ou técnicas (FERNANDES, 2004, p. 249).

Assim, quando a criança brinca, ela não copia exatamente a conduta de um adulto. Ela não apenas imita suas ações, mas recria o seu papel. Ao brincar, a criança reelabora suas percepções daquele papel social e, então, representa-o na brincadeira. Por isso, não deve, nesse momento, ser dirigida a fazer “isso ou aquilo”, “desta ou de outra forma”; é necessário deixar

a criança livre, com sua imaginação e suas percepções. Ou seja, para ter efeito de brincadeira, a criança deve estar livre para imaginar.

A idéia de liberdade e as de ficção e fantasia mantêm grandes afinidades. Na história que inventa, assim como no jogo simbólico, a criança desfruta da liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias (DANTAS, 2019, p. 115).

No jogo, geralmente as regras são previamente postas e devem ser seguidas, o que não significa que a criança não possa criar ou alterar as regras do jogo. Dentre as regras do jogo, existe a finalidade de alcançar um objetivo pré-determinado para o jogador. Para jogar mais do que o conhecimento das regras, precisa de competência e habilidade, por exemplo, fazer um gol, montar uma estratégia para conseguir um “xeque-mate”, chegar primeiro na linha de chegada, capturar peças, passar de fase, derrubar obstáculos, concluir a montagem de algo etc.

As regras do jogo são inúmeras e diversas; elas variam conforme o tipo de jogo. Ou seja, cada tipo de jogo tem um regramento diferenciado e, ainda, o mesmo jogo pode ter regras diferentes em localidades diversas.

Quanto à origem das regras dos jogos, não há de se falar em nomes, datas e locais, mas num movimento constante que alterou, com certa frequência, tanto os jogos quanto suas regras, conforme a influência da cultura. Cada movimento que gera um jogo exige novas regras e adaptações. Com relação à flexibilidade das regras do jogo, Pontes e Magalhães (2002, p. 213) mostram que,

Diferentemente de uma legislação jurídica, as regras nos jogos tradicionais de rua foram geradas de forma totalmente assistemática, sem nenhum planejamento central; a coerência e a ausência de contradições ou a dubiedade de elementos foram estruturados e desenvolvidos nas interações entre crianças no decorrer de várias gerações.

Dessa maneira, as regras do jogo são flexíveis e podem ser estabelecidas pouco antes do seu início. Tendo em vista os desafios de cada jogo, para se estabelecer as regras, é preciso levar em conta a realidade em que se desenvolverá o jogo, entre outros diversos aspectos, como os objetivos, a quantidade e idade dos jogadores, assim como lugar e condições ambientais para a sua realização. Com isso, as regras do jogo medeiam as regras de conduta do jogador.

Como resultado, as regras do jogo moldam o agir do jogador durante o jogo. Ao definir as regras, serão estabelecidos o que é permitido e o que é proibido nesse jogo singular. As sanções e pontuações dos jogos também podem ser pré-definidas momentos antes de iniciar a

jogada, o que não impede de serem alteradas durante o jogo, conforme a necessidade de dirimir conflitos. Dessa forma, as regras são necessárias para mediar as ações dos jogadores com a finalidade de desenvolver o jogo.

Em vista das considerações das variações existentes que interferem na execução do jogo, destacamos que as regras podem não ser as mesmas para todos os jogadores, dado que pode haver exceções no sentido de algum jogador não ser cobrado a obedecer a regra como os demais. É o caso de um jogador bem mais novo do que os demais, que não conseguiria jogar normalmente. Sobre isso, Pontes e Magalhães (2002) ressaltam que

As formas brandas das brincadeiras [jogos] caracterizam-se por serem adaptações nas brincadeiras [jogos] de modo a serem dispensadas dos participantes algumas habilidades mais complexas e/ou abrandadas ou suspensas as penas; geralmente tais formas são denominadas “café com leite” ou “neném”. Em várias brincadeiras [jogos], tanto de meninos, como de meninas, um acordo inicial entre os participantes determina o grau de habilidade que será exigido para prática (PONTES; MAGALHÃES, 2002, p. 218).

Esse recurso de deixar o jogo mais brando para algum jogador pode ser um recurso pedagógico para realizar a inclusão de alunos com deficiência ou crianças que teriam dificuldades de cumprir as regras normais do jogo. Esse caráter especial com relação às regras propicia um desenvolvimento do jogo possível para todas as pessoas que dele queiram participar.

Tais formas de brincar [jogar] propiciam experiências e facilitam a penetração de crianças com habilidades menos desenvolvidas nas formas mais avançadas, possibilitando assim uma transmissão da cultura de um modo menos estratificado. Se o brincar [jogar] já é uma forma de experimentar em uma situação protegida, o brincar [jogar] com formas brandas torna a situação mais protegida ainda, como se fosse o brincar-de-brincar, o brincar [jogar] com menos riscos (PONTES; MAGALHÃES, 2002, p. 218).

Portanto, tanto o jogo quanto a brincadeira medeiam as mais variadas regras às crianças. É indiscutível que o jogo e a brincadeira podem ser usados como estratégias didáticas, pois ambos contribuem com o desenvolvimento infantil. Existem diferentes entendimentos sobre o uso pedagógico da brincadeira: um deles é a favor de os docentes usarem a brincadeira com a finalidade de ensinar um conteúdo, assim interferindo na brincadeira, enquanto o outro é contra essa postura, por pensar que a brincadeira é uma necessidade da criança e não deve ter nenhuma interferência externa.⁵

⁵ Esse assunto será melhor abordado ao final deste capítulo.

Já em relação ao jogo, é pacífico o entendimento de que ele pode ser usado como ferramenta educacional para ensinar diversos conteúdos. Por meio do jogo, docentes podem preparar e mediar o que for necessário às crianças conhecerem.

4.2.1 BENEFÍCIOS DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

Como já visto em outros capítulos, a brincadeira, assim como o jogo, traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança. Não por acaso, Vigotski (2003, p. 107) afirma que “para a criança, o jogo [brincadeira] é a primeira escola de pensamento”. Logo, a criança pode aprender a pensar por meio da brincadeira, já que a brincadeira reflete as regras sociais que a criança compreendeu ou não como existentes daquele determinado papel. Sobre isso, o autor reafirma e exemplifica:

Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. Um exemplo dessa modificação interna é o processo de exacerbação e atenuação de alguns elementos das impressões, cujo significado para a imaginação, em geral, e para a imaginação da criança, em particular, é enorme (VIGOTSKI, 2018a, p. 38-39).

Na imaginação da criança, as regras de conduta podem ser aumentadas ou diminuídas conforme sua percepção. Como já visto, as regras existem e são exigidas na brincadeira. O cumprimento das regras é exigido por outras crianças que brincam juntas e elas podem se manifestar quando o papel representado não está de acordo com o que acontece na realidade, diante da percepção delas.

A infração da lógica das ações é alvo de protestos, que costumam reduzir-se à alegação de que "na vida não é assim". Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações. A este respeito, merece assinalar-se o fato de que a infração à regra ou à ordem das ações é mais bem percebida por outra pessoa do que por quem a executa. **A censura de ter infringido uma regra desgosta a criança, que procura corrigir seu erro e encontrar-lhe uma justificção** (ELKONIN, 2009, p. 298, grifo nosso).

Essas impressões e pensamentos que dizem respeito às regras de conduta são variáveis conforme a idade de desenvolvimento da criança. Por isso, o nível de desenvolvimento da brincadeira também é diferente, pois varia conforme o nível de desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2018a, p. 20), “[...] em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período de infância possui sua forma característica de criação”. Ou seja, a brincadeira se complexifica concomitantemente ao aumento do nível de desenvolvimento da criança.

Na brincadeira, a criança se liberta das amarras não apenas da situação externa, mas também de seus impulsos. Normalmente, ao se submeter à regra, recusa o fazer o que quer. Na brincadeira, a submissão à regra e a recusa da ação desencadeada pelo impulso involuntário acarretam uma satisfação máxima (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 88, grifo nosso).

Desse modo, a brincadeira pode ser benéfica ao desenvolvimento infantil, devido ao fato de a criança recriar, ao brincar, os papéis e as condutas sociais. Então, a brincadeira “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 20). Logo, a criança cria suas imaginações para brincar baseada em suas experiências anteriores.

As experiências anteriores são o que propiciará à criança identificar uma atuação muito diferente da realidade, por exemplo, reconhecer que o personagem da brincadeira não segue a conduta esperada para aquele papel. Segundo Elkonin (2009, p. 298), “a infração da lógica das ações e regras é repelida; a renúncia a infringi-la não é motivada pela simples invocação da realidade existente, mas também pela indicação da racionalidade das regras”, visto que, para a criança, a brincadeira é coisa séria e deve ser levada a sério. Então, o papel deve ser representado o mais fidedignamente possível. Portanto, a brincadeira é um meio de a criança aprender a conduta social adequada conforme as regras da sociedade.

4.3 BRINCADEIRA: ATIVIDADE-GUIA INFANTIL QUE CRIA ZDP

Neste subitem, tratamos de alguns dos principais efeitos educativos gerados pela brincadeira. São eles: o progresso na zona de desenvolvimento proximal e a mediação que “exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade” (ELKONIN, 2009, p. 421). Isso ocorre porque a brincadeira funciona para criança como atividade que guia o seu desenvolvimento.

Como citou Elkonin, a brincadeira é uma atividade fundamental do processo de desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse sentido, “[...] o entendimento da atividade infantil [brincadeira] como social e histórica pode contribuir para o entendimento do papel da educação no desenvolvimento da personalidade da criança” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 469). Com isso, a brincadeira se relaciona com a vida da criança em sociedade e contribui com a formação da sua personalidade.

Ao considerar que a formação da personalidade é iniciada na infância e vai sendo produzida durante a vida toda, esse momento inicial é importantíssimo, visto que nele a criança atribui um valor a tudo o que a afeta. Ou seja, a personalidade tem relação com tudo que, de

certa forma, afeta a criança; a partir dela, a criança reflete sobre o valor que ela própria tem no mundo. Diante de suas experiências e vivências, a personalidade pode se modificar, pois os valores dados são diferentes em fases de vida diferentes.

Santos (2010, p. 131) assegura que “[...] os brinquedos, jogos e brincadeiras **não** são ferramentas pedagógicas banais, mas sim **são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças [...]**” (grifo nosso). Por isso, defendemos que o jogo e a brincadeira devem ser tratados com respeito, sendo valorizados e aplicados de forma coerente a tudo que proporcionam à criança.

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isto nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na História e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura (FORTUNA, 2004, p. 93).

Desse modo, por meio da brincadeira, as crianças percebem que fazem parte de uma sociedade e se apropriam da cultura que nessa sociedade existe. Segundo Fortuna (2004), a criança pode vir a sentir que pertence a esse determinado grupo e que, com ele, constrói uma história. Portanto, na brincadeira, as crianças aprendem como devem se comportar na sociedade em que vivem.

Sobre o desenvolvimento infantil, autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como Elkonin e Vigotski, assim como autores de recentes pesquisas científicas, comprovam a necessidade de a criança brincar. Esse arcabouço científico representa significativas contribuições para o melhor entendimento do jogo e da brincadeira, pois comprovam que essas atividades são imprescindíveis para o bom o desenvolvimento infantil.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, é essencial que as crianças se envolvam em brincadeiras de papéis e que estas se apresentem com vários temas: temáticas diferentes podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, papéis mais complexos e regras mais elaboradas, envolvendo funções psíquicas sofisticadas como o controle da vontade, a percepção da própria identidade por oposição ao papel representado e a imaginação, além de exigir o exercício da memória, da linguagem oral, do pensamento – todas elas possibilidades de desenvolvimento na criança pré-escolar –, assim como o aprendizado da vida em grupo e da solução de problemas como iniciativas tomadas pelas crianças independentemente do adulto (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 464).

Essa resolução de problemas é algo singular de cada criança em cada situação de brincadeira. Como a criança representa a vida dos adultos na brincadeira, ela aprende as regras

sociais que fazem parte de cada papel social. Por essa razão, a brincadeira “[...] é uma experiência social viva e coletiva da criança e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais” (VIGOTSKI, 2003, p. 106). Ou seja, a brincadeira é mediadora de humanização, para que, por meio dela, a criança aprenda a viver como os seres humanos vivem e se relacionam em sociedade. Dessa forma, é necessário à criança aprender as regras sociais e entender o que a sociedade espera dela com relação a sua conduta humana.

A conduta humana que se espera da criança pode ser mais bem entendida por ela durante o brincar, pois “ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade” (PRESTES, 2011, p. 04). Essa vontade, muitas vezes, não é satisfeita imediatamente, o que é inicialmente um problema para a criança resolver brincando. Nesse sentido, a brincadeira ajuda a criança a verificar se sua conduta está adequada conforme a cultura da sociedade em que vive.

Há fundamento para supor que, ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. A conduta teatral no jogo, como fica claro na análise, está organizada de maneira complexa. Contém um modelo que se manifesta, por um lado, como conduta orientadora e, por outro, como modelo verificativo; há nele execução de ações determinadas pelo modelo; há também comparação com o modelo, ou seja, verificação. Portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma "reflexão" (ELKONIN, 2009, p. 420).

Com base em Elkonin (2009), durante a brincadeira, a criança pode refletir sobre tudo que percebeu, vivenciou, experimentou, reelaborando o papel dos adultos de acordo com sua imaginação. A criança observa os adultos e quer estar no lugar deles. Conforme a criança cresce e percebe novas coisas existentes na sociedade em que vive, vai, com sua vivência, ampliando suas experiências.

Nesse contexto, a zona de desenvolvimento proximal é um conceito muito importante na teoria de Vigotski. Sobre esse termo, nos livros encontramos diversos nomes semelhantes que tratam do mesmo conceito, devido às diferentes traduções. Em Paz (2022, p. 07-08), por exemplo, encontra-se “Z.D.I. ou Z.D.P. - É a zona iminente que pode desenvolver. Pois o desenvolvimento não é pré-determinado muito menos é constante e nem é mecanizado, mas um todo tão complexo do viver humanizado”. Esses termos são também conhecidos por: zona de desenvolvimento próximo ou proximal, zona de desenvolvimento iminente, zona de

desenvolvimento real. Contudo não são apenas essas terminologias; Duarte (1996, p. 41) destaca outras:

O conceito de nível de desenvolvimento atual aparece em algumas traduções como nível de desenvolvimento real e em outras aparece ainda como nível de desenvolvimento efetivo. O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal e em outras traduções como área de desenvolvimento potencial.

Conforme Duarte (1996, p. 42), por conta de alguns problemas de tradução e interpretação da língua russa para o português, existe uma confusão entre esses termos e seus significados. Segundo o autor, alguns tradutores até criaram um terceiro tipo de zona de desenvolvimento. No entanto, “o fato é que em Vigotski existem apenas dois conceitos: um refere-se àquilo que a criança faz sozinha e o outro refere-se àquilo que ela faz com a colaboração de outras pessoas, especialmente imitando os adultos” (DUARTE, 1996, p. 42).

A explicação desses termos e o significado de cada zona de desenvolvimento infantil abrangem a temática por terem relação direta com a brincadeira, visto que a ação de brincar promove evoluções no estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Sobre isso, Vigotski explica que

[...] o nível de desenvolvimento real da criança tal grau de maturidade que as funções da criança atingiram, e concordemos em denominar zona de desenvolvimento proximal da criança aqueles processos que ainda não amadureceram, mas estão em estágio de maturação. Se distinguirmos isso e, com a ajuda dos métodos apropriados, conseguirmos fixar isso, então veremos que processos de instrução e educação, em cada idade, estão em dependência direta não tanto de características da criança já existentes, organizadas e maduras, mas de características que estão na zona de seu desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2020, p. 146).

É fundamental ter o entendimento sobre essas zonas de desenvolvimento para, com ele, contribuir com o desenvolvimento da criança. Santos (2010, p. 68) julga ser importante para o processo educativo compreender como funcionam essas zonas de desenvolvimento na vida da criança porque essa compreensão “indica o nível de desenvolvimento das crianças num determinado período, ajudando, desse modo, no planejamento de estratégias para evolução do desenvolvimento infantil”. Com esse entendimento, não será exigido que a criança faça algo que ainda não consegue sozinha nem os adultos farão por ela algo que já seja capaz de fazer sem ajuda. Ainda sobre a zona de desenvolvimento proximal, é fundamental saber que,

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 1996, p. 40).

No tocante à brincadeira ser atividade-guia, Prestes (2011, p. 02) considera que a “atividade-guia vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações”. Com essa autora, entendemos que é por meio da brincadeira que o pensamento da criança avançará. No mesmo entendimento, Vigotski explica que

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. **A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.** A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35, grifo nosso).

Por exemplo, quando a criança brinca de fazer de conta que é motorista, ela precisará entender todas as características dessa profissão e, assim, generalizar o que é típico dela. Logo a brincadeira ajuda a generalizar e, com isso, surgem a imitação e a representação da criança na brincadeira, ação na qual se cria a zona de desenvolvimento proximal, porque, por meio desse processo, progride em sua atividade cognitiva. Essa atividade-guia também é conhecida como atividade principal.

Chamamos 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 (LEONTIEV, 2010b, p. 125).

Portanto, a brincadeira produz caminhos para uma zona de desenvolvimento superior à que a criança estava, uma vez que, ao brincar, ela resolve seus conflitos, sacia suas necessidades psicológicas, interage socialmente com os papéis e relações sociais. Assim, “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Então, não é a atividade que lhe ocupa mais tempo, e sim a atividade que mais contribui para o seu desenvolvimento.

Duarte (1996) considera os conceitos de zona de desenvolvimento de Vigotski parte essencial da Teoria Histórico-Cultural e explica-os mais detalhadamente:

Propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. Diz que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto (DUARTE, 1996, p. 37-38).

A brincadeira se relaciona com essas zonas de desenvolvimento porque ela atua na condição de zona de desenvolvimento próximo. Quanto a isso, segundo Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 199), existe, nessa relação da criança com a brincadeira, uma “[...] possibilidade máxima de aprendizagem em determinada etapa da vida da criança; representa o limite superior de seu desenvolvimento e, assim, a referência necessária para o processo educativo”. Essa referência poderá ser usada para mediar novos conhecimentos e experiências. Diante disso, pais e docentes atentos ao nível de desenvolvimento próximo da criança podem avançar com a criança para níveis mais elevados. Por isso, a brincadeira

[...] apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais. É possível que esse modelo de correlação do desenvolvimento funcional e do ontogenético que vemos de maneira tão convincente no jogo seja um modelo geral da dita correlação evolutiva (ELKONIN, 2009, p. 415, grifo nosso).

Diante disso, a brincadeira favorece um progresso positivo na área cognitiva da criança. Nesse contexto da brincadeira ser uma atividade-guia na fase infantil e promover a zona de desenvolvimento próximo do desenvolvimento humano, Vieira (2020, p. 69-70) traz uma explicação de como essas atividades podem ser divididas em etapas, de acordo com os níveis de desenvolvimento do ser humano.

Essas etapas podem ser divididas também em três grupos, sendo a) primeira infância: comunicação emocional direta (primeiro grupo) e objetual manipulatória (segundo grupo); b) segunda infância: brincadeira de faz de conta (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo) e c) adolescência: comunicação íntima e pessoal (primeiro grupo) e atividade profissional de estudo (segundo grupo). Ressalta-se que essas etapas não são organizações rígidas e que há fluidez entre elas, justamente pelo caráter cultural e histórico do desenvolvimento humano, que considera as vivências da criança e como ela dá sentido ao meio em que vive e as relações pessoais estabelecidas (VIEIRA, 2020, p. 69-70).

Desse modo, reafirmamos que não adianta antecipar conteúdo ou atividades que não estejam na zona de desenvolvimento proximal da criança. É imperioso permitir que a criança brinque enquanto sentir essa necessidade, pois a brincadeira, além de todos os benefícios já citados para o desenvolvimento infantil, atua na zona de desenvolvimento proximal e essa zona é a margem que se tem para trabalhar a fim de desenvolver as possibilidades da criança. Como visto na citação de Duarte (1996, p. 40), se o trabalho pedagógico for além ou aquém do que está nessa zona de desenvolvimento próximo, assim como se os métodos usados na mediação não forem apropriados, a criança não se beneficiará do trabalho.

4.4 DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR E DO JOGAR

Embora seja senso comum, muitos podem pensar que jogo e brincadeira são perda de tempo. Há de se avaliar, entretanto, o que se considera perda, visto que já é comprovado que o jogo e a brincadeira podem ser muito úteis não só na educação, mas também no desenvolvimento biopsicossocial das crianças. No caso dos jogos, seus benefícios ainda alcançam jovens e adultos.

O critério popular considera o jogo como uma distração, uma diversão à qual deve-se dedicar apenas uma hora. Por isso, em geral não se dá nenhum valor ao jogo e, no melhor dos casos, estima-se que se trata de uma fraqueza natural da infância, que ajuda a criança a passar o tempo. No entanto, a observação atenta descobriu há muito tempo que aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana (VIGOTSKI, 2003, p. 104).

Infelizmente, essa desvalorização do jogar e do brincar não emana apenas de pessoas comuns, leigas em assuntos educacionais, mas também de profissionais da educação que consideram a brincadeira uma atividade de segunda categoria, como mostrou a pesquisa de Marcolino e Mello (2015). As pesquisadoras justificam o porquê de ser considerada uma atividade inferior: “[...] não resulta num produto que possa ser apresentado aos pais e aos superiores dos professores que veem na produção de materiais uma forma de fiscalizar o trabalho docente” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 464). Por não ter algo palpável a mostrar para os outros, os professores são julgados como se não teriam, de fato, realizado um trabalho junto às crianças.

Esse fato pode estar relacionado ao significado popular da palavra brincadeira, associada a algo banal, como se não fosse sério, útil ou necessário, porém estudos comprovam

que “a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve” (PRESTES, 2011, p. 04). Contudo, não raramente, pessoas desinformadas e também profissionais não têm esse entendimento.

Se, por um lado, já existem inúmeras pesquisas científicas que comprovam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil⁶, por outro lado, na prática das instituições de educação formal, há uma desvalorização desse tipo de atividade. Tal afirmação é corroborada por diversas pesquisas, entre elas, Marcolino e Mello (2015, p. 460), que revelaram que existem

[...] situações na escola da infância em que a brincadeira de papéis sofre o abandono completo do professor que, por não entender o papel da brincadeira no desenvolvimento humano na infância, a trata como atividade de segunda categoria que não merece sua intervenção para que as crianças ampliem as temáticas vivenciadas na brincadeira.

De acordo com essas autoras, essa desvalorização vista nas instituições de ensino ocorre em função de o próprio docente não entender o papel da brincadeira. Reconhecemos que o entendimento dos docentes sobre a brincadeira é essencial ao seu desenvolvimento na escola. O domínio teórico do docente sobre a temática e a compreensão da importância da brincadeira na vida da criança é uma parte muito importante para que ela seja realizada e seja realizada adequadamente dentro da instituição de educação infantil. Todavia, esse não é o único fator.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Santos (2010) aponta que

O brincar é um elemento cultural, sem dúvida muito discutido no contexto educativo. **Grande parte dos professores sabe que ele é gerador de aprendizagem**, tanto para o adulto, que pode aprender sobre as crianças e suas relações por meio de observações e interações durante a brincadeira infantil, quanto para as crianças, que o utilizam para descobrir, aprender sobre si mesmas, sobre as pessoas e a cultura, podendo, desse modo, se desenvolver plenamente (SANTOS, 2010, p. 126, grifo nosso).

Portanto, na realidade, a causa de a brincadeira não ser valorizada no âmbito de educação formal é multideterminada, tanto pela falta de entendimento do conteúdo teórico quanto por fatores externos à formação docente, pois a brincadeira ainda é considerada de menor relevância em relação aos demais conteúdos. Logo, é nítido, na realidade, que a brincadeira não é valorizada na prática social.

⁶ Cf. Elkonin (2009), Vigotski (2018), Mello (2015), Santos (2010), Marcolino (2015), Burckardt (2018), Costa (2018), Kunz (2018), Barros (2014), Chartier (2017), Leontiev (2010), entre outros.

No contexto educacional, mesmo que o docente tenha consciência da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, muitas vezes, não consegue desenvolver um planejamento que permita tempo e espaço para oportunizar às crianças essa vivência no momento e na forma como elas precisam.

“Todavia, todo o reconhecimento que se atribui a essas atividades lúdicas, na maioria dos casos não se concretiza na prática, ficando apenas na mente e nos discursos dos profissionais da educação. O que observamos, portanto, em algumas situações, é que o brincar e os brinquedos são preteridos na ação educativa, e as justificativas para essa secundarização são inúmeras, como por exemplo: cobrança da Secretaria de Educação, quanto ao número de crianças alfabetizadas, e da equipe de gestores e dos pais, em relação à aprendizagem de letras, números, formas, cores, falta de materiais, de espaço e de tempo adequados para proposição dessas atividades e, ainda, zelo pela integridade física da criança (SANTOS, 2010, p. 127).

Além dessas justificativas, exigências, como a criança não correr o risco de se machucar, não se sujar nem sequer fazer barulho, dificultam o desenvolvimento da brincadeira dentro das instituições de ensino. Durante os estudos de Lima e Aparecida (2011, p. 72-73), as autoras presenciaram diversas situações em que perceberam, nos professores, “[...] não só ausência de compreensão sobre o universo infantil e o valor da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, como também falta de paciência, motivação, bom senso, flexibilidade e tolerância para desenvolver essas atividades”. Ainda nesse estudo, alguns professores revelaram que não compreendem a brincadeira como atividade prioritária e menos ainda que brincar seja necessário para a criança.

Muitos adultos e profissionais negligenciam a atual necessidade de a criança brincar em benefício de outras atividades que visem ao futuro, como exercícios e jogos de alfabetização. Esse fato foi confirmado na pesquisa de Lima e Aparecida (2011, p. 73), na qual uma professora entrevistada afirmou deixar a brincadeira apenas por conta do professor de Educação Física, já que os professores pedagogos precisam dar conta de ensinar a leitura e escrita aos alunos. Afinal, o sistema educacional, também influenciado pelo sistema econômico, tem exigido que as crianças sejam alfabetizadas cada vez mais cedo.

No ponto de vista de Arelaro (2020b, p. 249), não foi por acaso que aconteceu a escolarização da educação infantil. A autora refere-se especialmente ao intervalo de idade entre os 4 e 6 anos e convida a refletir sobre várias questões, como se deve ou não alfabetizar, se deve ou não existir um currículo específico, se deve ter um programa e planejamento de aula e se eles devem ou não possuir horários fixos pré-estabelecidos. Para Arelaro, todas essas questões ainda estão abertas, ou seja, sem respostas.

Já a autora Borba (2007, p. 35), em seu texto, traz implícitas algumas respostas: “muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira”. Isso posto, revela que a pressão e a pressa para alfabetizar existem na realidade e também são alguns dos fatores impeditivos da realização da brincadeira na idade pré-escolar.

A ideia de uma educação conteudista, ou melhor, que antecipa às crianças conteúdos do Ensino Fundamental, foge aos princípios elencados para a Educação Infantil. Todavia, sabemos que ela acontece. E com frequência, via materiais apostilados ou da chamada “didatização da brincadeira”, por exemplo (MARCOLINO; DOS SANTOS, 2021, p. 301).

Com isso, essas autoras embasam teoricamente o que se enxerga na realidade. Questionamos: qual é a relevância, na vida da criança, de ela ser alfabetizada ainda na educação infantil? Pensamos que esta resposta tenha relação com os interesses do sistema, e não com os interesses da criança, menos ainda com o interesse em um desenvolvimento que respeite o tempo de cada criança e vise a uma educação integral.

O interesse da criança está centrado em desenvolver sua atividade principal, pois é durante a realização da atividade principal que acontecem

[...] as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tateio com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar. É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve (MELLO, 2007, p. 93).

Com base em todo conhecimento desenvolvido nesta pesquisa, defendemos que a criança tenha, de fato, o direito de realizar sua atividade principal: brincar. Essa é atividade que atende à necessidade do presente, e não do futuro. Ou seja, deve-se permitir e favorecer o brincar durante a infância, visto que é a fase presente de sua vida, além de ser necessário o entendimento de que essa atividade é fundamental nessa faixa etária. Para a brincadeira se realizar, no entanto, são necessários recursos.

Ao considerarmos também a organização dos tempos, espaços, recursos humanos, materiais e as propostas curriculares destinadas à nova organização, a pesquisa permite-nos afirmar que, no aspecto qualitativo, as crianças de 6 anos e as muitas de 5 também foram prejudicadas com a reorganização do ensino fundamental. Antecipar a matrícula no ensino fundamental significou mudar a etapa de ensino que frequentavam, em que o brincar e a ludicidade eram centrais nas propostas pedagógicas. Ao contrário do argumento de que a antecipação de matrícula traria para o ensino fundamental uma dinâmica educativa mais atrativa às necessidades das crianças de 7 a 10 anos, os dados sugerem que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada para receber esses novos alunos. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; foi o novo 1o ano que perdeu em vigor e criatividade (ARELARO, 2020a, p. 217-218).

Arelaro (2020a) assume uma postura contra a antecipação do ensino fundamental. A autora justifica sua postura em razão de essa antecipação ter prejudicado as crianças, no sentido de elas brincarem menos e terem de aprender outros conteúdos que ainda não são de seu interesse. A pesquisa de Marino Filho, Mello, Magalhães (2021, p. 150) revelou que “[...] apressar a aquisição de conhecimentos é contraproducente e prejudicial para a futura atividade de estudo, pois, sob disciplinamento, a criança constrói um sentido de escola negativo”, o que se vê na realidade, refletido no desinteresse das crianças pela escola e, posteriormente, na evasão escolar. Essa realidade deve ser combatida por não favorecer a criança.

No mesmo entendimento dos autores citados acima, Vigotski (2018b) explica por que a antecipação de conteúdos é prejudicial ao desenvolvimento da criança:

Assim como a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade (VIGOTSKI, 2018b, p. 29-30).

Com isso, não convém forçar a criança a aprender algo que ela não esteja preparada para compreender. De acordo com Marino Filho, Mello, Magalhães (2021, p. 154), “o processo educativo precisa respeitar a autoatividade da criança, sua linguagem de relação com o mundo. Não deve ser, portanto, a sua negação”. Então, é preciso que o trabalho docente com a criança respeite a necessidade da própria criança, e não do sistema.

Para conseguir que a criança brinque de maneira que atenda às suas necessidades, é estritamente importante aos docentes e aos pais de crianças não apenas um conhecimento superficial ou recursos, visto que apenas isso é insuficiente. É necessário manter uma atitude

que defenda o direito da criança de brincar dentro e fora da instituição de educação, oportunizando tempo, espaço e liberdade da criança escolher se quer ou não brincar. Nesse sentido, “a brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos” (PRESTES, 2011, p. 04). Por isso, defendemos que o direito de brincar livremente deva ser efetivamente buscado.

Assim como Kramer (2007) defende o posicionamento de assegurar os direitos sociais, entendemos que, além disso, “o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental” (KRAMER, 2007, p. 20). No entanto, o inverso é visto na realidade, em que, às vezes por ignorância e às vezes por incompetência ou descomprometimento com a educação e com a vida da criança, esse direito não é um fato dentro das instituições de ensino. Sobre isso, Arelaro, Jacomini, Klein (2020, p. 243) fazem um alerta em relação à tendência social de as políticas públicas exigirem das crianças um esforço para se enquadrar aos métodos tradicionais e disciplinas do ensino fundamental, ignorando que a principal demanda da criança é o brincar. Por isso,

Compreender a brincadeira de papéis como atividade guia da idade pré-escolar, suas especificidades e seu desenvolvimento **é condição para que o professor possa construir uma intervenção desenvolvvente sobre o brincar**. Para tanto, a formação inicial e continuada deve possibilitar a construção de uma prática pedagógica referente à brincadeira de papéis sociais fundamentada cientificamente. A ciência psicológica poderá contribuir para isso na medida em que auxilia na crítica a modelos abstratos de explicação do desenvolvimento infantil que compreendem o brincar como atividade natural da criança, provocando a reflexão sobre como as atividades infantis e o modo que elas se dão repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na escola (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 468-469, grifo nosso).

Com a mesma lógica, Santos (2010, p. 131) ressalta que, quando o docente tiver clareza e plena “convicção da relevância do brinquedo, da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento infantil, ele encontrará formas para driblar as exigências infundadas e convencer quem quer que seja sobre a intencionalidade e a seriedade de suas propostas”. Percebemos que essa convicção precisa estar acompanhada de uma ação intencional e de uma prática reflexiva do trabalho docente junto a sua responsabilidade com o desenvolvimento da criança. Para essa convicção existir, pensamos que é necessária uma postura crítica com relação ao que está posto para a educação, pois o que o sistema espera dos professores é, muitas vezes, algo contrário ao que eles tinham em mente quando escolheram essa profissão.

Longe de condenar os professores neste estudo, buscamos compreender as multimedializações que envolvem a relação do docente com o jogo e a brincadeira, por exemplo, as condições que esses professores têm para, conscientemente, discutir o tema.

[...] para discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. Na modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definindo, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para práticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram (KRAMER, 2007, p. 17-18).

É inegável que a experiência do profissional que trabalha com as crianças é muito importante, assim como uma postura reflexiva sobre a sua prática, para que, mesmo com todas as dificuldades que advêm da profissão, busque constantemente o conhecimento científico sobre o jogo e brincadeira, tão importantes na infância. Além disso, é preciso manter uma postura que atenda aos interesses da criança, visando ao seu pleno desenvolvimento enquanto criança.

4.5 TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O conhecimento científico é necessário à prática pedagógica, não apenas para entender, mas para argumentar e realizar um trabalho que contribua positivamente com o desenvolvimento infantil. É sabido que, muitas vezes, profissionais precisam justificar suas práticas. Sobre isso, é importante o docente conhecer toda relação da brincadeira com o desenvolvimento infantil, saber que ela promove

[...] os encontros com ideias, objetos e sentimentos criam potências para agir, pensar, investigar e ser curiosa e curioso. Tudo que atrai a criança, que ela conhece, que experimenta, que quer conhecer mais, que sente, que quer sentir mais (porque a brincadeira também diz respeito ao que a criança sente e como sente) manifesta-se na brincadeira. Assim, os adultos precisam se lançar a compreender a brincadeira como oriunda do encontro da criança com as coisas do mundo e de seu desejo de conhecê-las e senti-las. Isso exige a escuta atenta no sentido de observar, ouvir e conhecer a vida das crianças (MARCOLINO; DOS SANTOS, 2021, p. 299).

Marcolino e Dos Santos (2021) chamam a atenção para a importância de os adultos conhecerem a vida das crianças e ressaltam que isso é possível por meio da brincadeira, que é uma forma de identificar suas possibilidades e limitações, a fim de uma melhor mediação docente com elas. Nesse mesmo entendimento, a pesquisa de Da Silva (2020) aponta que

Os resultados produzidos evidenciam que podemos aprender sobre as crianças e seus modos de vida a partir da brincadeira, pois a subjetividade das crianças emerge neste processo, do imbricamento entre os conteúdos das brincadeiras e os elementos do cotidiano das crianças. As crianças, nas suas singularidades, permitem delinear as questões que dizem respeito ao seu meio cultural e às suas relações (DA SILVA, 2020, p. 15).

Sem essa compreensão, os adultos, pais e profissionais, podem inviabilizar a realização das brincadeiras ou até atrapalhar as crianças a brincarem, por exemplo, quando “o professor dirige o brincar, ou seja, adota o brincar desde que não seja ‘o brincar pelo brincar’. Nesse caso, o professor faz uso da brincadeira para fins didáticos, para ensinar conteúdos e habilidades” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 460). Dessa forma, ceifa a liberdade de a criança criar situações que ela deseja realizar na brincadeira, pois o professor, ao dirigir as ações das crianças a todo momento para não deixar de cumprir a finalidade didática que se pretende alcançar, pode não atender à necessidade psicológica da criança de brincar. Se a brincadeira for uma atividade tendenciosa para o fim educativo que o professor espera ensinar, fica comprometida em sua essência e não atenderá ao que a criança precisa.

A brincadeira deve ser livre, partir da criança, e não do adulto. Isso quer dizer sem os docentes mandarem brincar ou usarem a brincadeira para ensinar conteúdo, tendo em vista que, “quando se transforma o jogo [brincadeira] em uma atividade para ensinar um conceito, sua especificidade está sendo relegada a segundo plano, portanto ele está sendo descaracterizado, transformando-se em outra atividade” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103). Essa atividade não atenderá à necessidade de a criança brincar, porque a ação deixará de ser brincadeira e se tornará um jogo.

O problema parece ser preocupante quando esse brincar está sugerido, em muitas propostas pedagógicas, apenas como um pretexto para o ensino de conteúdos e quando essa visão limitada do brincar (reconhecido somente como recurso para se alcançar a aprendizagem de um conteúdo específico) se estabelece, corremos o risco de “didatizar” o brincar: essa ação passa de uma configuração livre e espontânea, para uma característica sistematizada de ensino para a aprendizagem de conteúdos (DE AZEVEDO; DE LIMA, 2017, p. 440).

Como já visto, utilizar o jogo como um método para ensinar diversos conteúdos para crianças é um tema pacífico na produção científica. No entanto, a brincadeira não é. Mas, então, como o docente contribui com a brincadeira?

Segundo Marcolino (2013, p. 180), “para que a brincadeira de papéis sociais possa ocorrer na escola de Educação Infantil é importante criar um ambiente favorável para ela. A construção de cenários cria um ambiente favorável à brincadeira de papéis sociais, na medida em que sugere temáticas”. Salas de aula com apenas carteiras enfileiradas e quadro são desfavoráveis à criação lúdica. Por outro lado, uma sala com espaço livre, objetos sem significação lúdica, brinquedos, e até cenários é convidativo à criança exercer sua criatividade e brincar. Dessa maneira, “[...] o professor tem papel ativo já na construção do ambiente, ou melhor, dos ambientes para a brincadeira” (MARCOLINO, 2013, p. 181), mas não é apenas isso que o docente pode fazer para favorecer a brincadeira. Entre outras coisas citadas a seguir, ele pode priorizar tempo livre para essa prática.

Para melhor explicar a maneira de atuação dos adultos e docentes junto à brincadeira, reafirmamos a importância da brincadeira enquanto fenômeno psicológico para o desenvolvimento de forma singular. Com isso, pontuamos a existência de diferentes níveis da brincadeira e da criança, que resultam na evolução de ambos.

No tocante à análise do processo evolutivo do jogo [brincadeira], deve-se assinalar que entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, assim como entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 2009, p. 302).

A partir desses níveis, é preciso considerar diferentes atuações dos adultos junto à brincadeira. No momento inicial, o adulto contribui com a brincadeira apresentando signos e significados das coisas existentes no mundo. Os objetos que a criança conhece poderão ser usados na brincadeira, quando a criança reproduzir seu uso. Marcolino (2013, p. 182) sugere: “[...] uma ação que pode ser bastante interessante por parte do professor é uma pesquisa no contexto sócio-cultural mais imediato da criança sobre os objetos com os quais estas operam transferência de significados [...]” (MARCOLINO, 2013, p. 182). Com os resultados dessa pesquisa, o docente pode tentar mediar, para a criança, como se dá o funcionamento de cada objeto. Além dessa atividade, os docentes que trabalham com crianças podem se questionar:

Como se enriquece o conteúdo do jogo [brincadeira]? A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a criança pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer às crianças, mas só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas (ELKONIN, 2009, p. 302).

É relevante a criança dispor da atenção de adultos, que possam mediar novas experiências e novos conteúdos para que, com eles, a brincadeira se enriqueça. Nesse sentido, a pesquisa de Marcolino (2013, p. 182) revelou que “o professor atuando como um dos personagens da brincadeira mostrou-se bastante interessante, sendo um tipo de intervenção que incide diretamente sobre o papel, pois, ao mesmo tempo em que, serve de modelo para atuação do papel, também discute as regras e valores associados a ele”.

Essas regras e valores são fundamentais dentro do processo de humanização; esse é um dos papéis das instituições de educação formal. Segundo Duarte (1996, p. 40), “cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo”. Com esse autor, entendemos que, na escola de educação infantil, é possível mediar a relação da criança com os objetos juntamente com sua relação com outros homens. Como já visto, é isso que dá base para a brincadeira, pois a relação entre os homens é mediada pelos objetos historicamente produzidos.

Assim, em relação à brincadeira, mesmo em que o professor se recuse a realizar intervenções, apenas permitindo que as crianças brinquem, ainda falamos em mediação. É importante salientar que no caso da mediação da brincadeira infantil, não apenas as ações e intervenções realizadas no momento em que as crianças brincam a constituem, mas também ações e intervenções que ocorrem em outros momentos, como ler histórias, passeios, a apresentação de conteúdos etc. (MARCOLINO, 2013, p. 178).

Essas ações darão recursos para a imaginação, contudo o uso desses recursos tem de ser livre, visto que a brincadeira não pode ter um controle ou direção externa porque precisa partir da necessidade de brincar da criança. Apenas assim a criança poderá desenvolver a brincadeira enquanto fenômeno psicológico e, como consequência, a brincadeira cumprirá o propósito

esperado enquanto atividade da própria criança. Nesse contexto, “a Psicologia ajuda a entender as condições subjetivas que favorecem ou impedem o brincar” (FORTUNA, 2004, p. 04).⁷

Outra coisa importante que o docente pode fazer é oferecer recursos materiais palpáveis para dar suporte à brincadeira. Sobre isso, a orientação é que “[...] os brinquedos temáticos e os objetos devam ser simples e restringir-se à quantidade suficientemente necessária, dependendo da complexidade do papel mais brinquedos e/ou objetos precisam ser oferecidos” (MARCOLINO, 2013, p. 181). Dentre esses recursos, estão os objetos sem significação lúdica, por exemplo, tecidos, sucatas, palitos, cordas, caixas, garrafas. A mesma autora ressalta que não basta oferecer esse material. Entendemos que é necessário mediar a relação das crianças com eles, mostrando as possibilidades de seus usos na vida real e no faz de conta.

Com relação ao docente intervir na brincadeira, no ponto de vista de Marcolino, Barros, Mello (2014, p. 103), as

[...] intervenções do professor são fundamentais para o desenvolvimento do papel. A apresentação dos objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca) devem ser alvo da atenção dos educadores que lidam com as crianças pequenas.

Pelo fato de a brincadeira ser considerada uma atividade particular da criança, é necessário cautela para avaliar, no ato de cada brincadeira em particular, qual interferência seja indispensável, visto que a brincadeira é usada pela criança para lidar com suas emoções e, se não tiver uma liberdade total, o docente pode vir a atrapalhar a brincadeira. Nesse sentido, “cabe pensar, então, qual o tempo para a criança ser criança e brincar no ambiente escolar e, principalmente, se isso acontece sem a maçante interferência do adulto” (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 291).

Portanto, cabe ao professor refletir se realmente é necessário intervir na brincadeira. Uma interferência aleatória é combatida ao pensar, como os diversos autores citados anteriormente, que, por meio da brincadeira, a criança pode realizar a resolução de suas questões emocionais particulares e singulares. Logo, a interferência do adulto pode prejudicar a criança nesse processo emocional.

Em contrapartida ao entendimento de que a brincadeira deveria ser uma atividade livre da criança e bastante usada dentro das instituições de educação infantil, a pesquisa de Chartier (2017) descobriu que

⁷ Essas condições não serão aprofundadas nesta pesquisa, pelo foco ser na área da educação.

As brincadeiras aconteciam de forma controlada e direcionada, não para o prazer e a satisfação pessoal, dispensando o sentido lúdico que conota atualmente o ato de brincar. Pensada sobre tal véis, a marcha, a cantoria e o teatro cívico exercitavam posicionamentos de um corpo que deveria aprender a servir à pátria. Eram atividades levadas a sério, mas as quais as professoras atribuem um sentido de ludicidade e diversão por não se tratar de ensino em classe, por não serem realizadas sentadas e em silêncio (CHARTIER, 2017, p. 82-83).

As atividades citadas poderiam ser desenvolvidas em forma de jogo ou exercício e, por meio deles, ensinar conteúdos educacionais. Devido às características do jogo, ele pode ser usado para atender às necessidades educacionais da instituição. A brincadeira, porém, tem outra origem e deve atender única e exclusivamente à necessidade da criança. Por isso, a brincadeira não pode ser uma imposição do adulto. Reafirmamos que a iniciativa de brincar, do que brincar e como brincar precisa partir sempre da própria criança.

Não há dúvidas de que o jogo pode ser uma atividade dirigida pelo docente, com a finalidade de mediar conhecimentos, de uma maneira menos rigorosa e tradicional. Isso porque sua natureza e sua função são diferentes no que tange aos seus benefícios junto ao desenvolvimento infantil. Os jogos com regras são fundamentais ao desenvolvimento da criança, visto que “[...] introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade” (LEONTIEV, 2010b, p. 139). As regras influenciam as atitudes do jogador durante o jogo, o que é possível verificar na sua conduta ética e moral, como consequência de acatar ou infringir as regras do jogo.

Para explicar melhor essa questão moral do jogo, exemplificamos com o jogo de pega-pega congela. Realizamos aqui uma adaptação ao exemplo citado por Leontiev de um jogo Russo com regras idênticas. Os jogadores que forem pegos pelo pegador devem ficar parados até que outros colegas que estejam livres venham lhe encostar a mão “descongelando-o” e, assim, libertando-o para retornar à fuga do pegador. Leontiev explica que existe, nesse jogo, “um impulso moral de ajudar o companheiro”.

Essa experiência social e psicológica de valores é vivida ativamente na prática e “[...] não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela [criança] tenha ouvido” (LEONTIEV, 2010b, p. 139). Logo, a criança, por meio do jogo, vivenciará situações que poderão resultar numa conduta ética e moral, frequentemente ensinada na realidade apenas pela oratória, conversas e sermões. No exemplo dado, a criança poderá escolher se permanece parada quando for pega ou se infringe a regra; se vai ajudar os colegas ou não; se consegue correr mais rápido que o pegador etc.

Diante do exposto, é de urgente necessidade que os profissionais que trabalham com educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental compreendam a essência da

brincadeira e do jogo, com a finalidade de adquirir um conhecimento científico sobre essa temática, para auxiliar em seu trabalho de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança. Tendo em vista que o conhecimento científico é resultado “[...] de um trabalho paciente e lento de investigação e de pesquisa racional, aberto a mudanças, não sendo nem um mistério incompreensível nem uma doutrina geral sobre o mundo” (CHAUÍ, 2000, p. 05), profissionais podem estudar, investigar e se manter atualizados sobre os assuntos com os quais trabalham. Assim, ao dominar o assunto, poderão argumentar sobre o seu trabalho com o brincar de maneira consciente e, com isso, mediar o conhecimento sobre a importância do brincar para os demais adultos envolvidos na educação da criança.

A escola da infância, fundada nos conhecimentos das pedagogias da infância, pode prestar apoio às famílias no que diz respeito à importância de brincar, a objetos interessantes para criar situações imaginárias, à necessidade dos tempos e espaços para brincar, a como as crianças aprendem etc. (MARCOLINO; DOS SANTOS, 2021, p. 299).

Opostamente ao entendimento do senso comum de que o brincar não seja relevante ou fundamental na vida da criança, a compreensão que traz esta pesquisa é a de que tanto os jogos quanto os brinquedos e as brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento infantil. A ciência aponta grandes contribuições dessas atividades para a formação do ser, especialmente no que tange à importância da brincadeira para o desenvolvimento psicológico e social da criança.

Em relação às contribuições das brincadeiras para a formação do ser, elas “possibilitam às crianças uma sociabilidade plena, bem como sua inserção no mundo cultural e natural por meio de experiências com os objetos, a produção simbólica e as situações sociais, processos estes fundamentais para a sua formação” (LIMA; APARECIDA, 2011, p. 74). Concordamos com esses autores, pois vemos a substituição de objetos, como apenas uma das muitas possibilidades oferecidas pelo brincar. Essa atividade contribui sobremaneira para o desenvolvimento da atividade criadora da criança, portanto, é importantíssima na vida de qualquer ser humano.

Outra possibilidade citada por Lima e Aparecida (2011) é a potencial mediação que a brincadeira faz com a criança em relação a sua vida, no que diz respeito às relações sociais, fundamentais ao convívio em sociedade. Nesse sentido,

O jogo [brincadeira] é escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação. O jogo [brincadeira] também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais (ELKONIN, 2009, p. 421).

Ao ter consideradas suas peculiaridades infantis, dentro de uma educação infantil orientada, a criança pode desenvolver

O enriquecimento da experiência de vida social – a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro – constitui a base necessária e eficiente para as relações morais mais complexas que acontecem posteriormente (MELLO, 2007, p. 99).

Assim, a criança pode ser humanizada e educada, com respeito às necessidades características da infância, pode desenvolver suas possibilidades mediadas pela brincadeira. Com relação a isso, “[...] os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores [...]” (LEONTIEV, 2005, p. 96). Logo, enquanto a criança brinca, ela pode desenvolver essa assimilação e apropriação dos signos e significados das coisas que fazem parte da cultura do local onde vive. Mais ainda, a depender das oportunidades de conhecimento que tiver, a criança também pode, por meio da brincadeira, conhecer e se apropriar de outras culturas.

Ainda sobre as possibilidades de contribuição para o desenvolvimento da criança, de acordo com Elkonin (2009), a brincadeira pode funcionar como um

[...] meio terapêutico natural contra as possíveis neuroses que aparecem na infância. Ao reproduzir no jogo os sofrimentos insuportáveis, a criança aprende-os, quer dizer, assimila-os; graças à repetição, no jogo [brincadeira], essas sensações deixam de ser insuportáveis (ELKONIN, 2009, p. 134).

Com isso, a brincadeira tem relação não apenas com o desenvolvimento social, mas também cognitivo e emocional da criança. De acordo com Santos (2010, p. 65), “[...] podemos inferir que a qualidade do desenvolvimento psíquico humano depende da qualidade das interações, mediações e internalizações feitas pelo sujeito durante toda a sua vivência”. Esse entendimento é compartilhado por Marcolino e Mello (2015, p. 465), que partem do “[...] pressuposto de que a atividade tem a qualidade que a mediação oferece. Na escola de Educação Infantil, essa mediação ocorre, essencialmente, pela organização das condições [sic] para esse brincar”.

Concordamos com essas três autoras e ressaltamos que a intenção do docente em realizar um trabalho que favoreça a qualidade nas mediações, interações e ainda permita à criança uma liberdade para brincar quando quiser é fundamental. Justificamos essa postura por compreender que

É no ato de brincar que a criança se apropria de papéis sociais presentes em seu cotidiano, utilizando objetos disponíveis e realizando ações para representar procedimentos próprios dos adultos. Sendo assim, brincar de ser médico, professor, cozinheiro, bombeiro, etc. possibilita à criança reproduzir papéis sociais presentes no mundo adulto e conseqüentemente **desenvolver certo pertencimento a esse universo**. No entanto, como esse jogo [brincadeira] pode ser a representação de cenas da vida real presenciada pela criança ou mesmo observada pela televisão, games ou em redes sociais, corre-se o risco desta mesma criança limitar-se a repetir atitudes próprias do cotidiano alienado. Observa-se que quanto mais restrito for o convívio social desta criança, mais limitados e pobres serão os enredos de seus jogos (DE CÁSSIA DUARTE *et al*, 2017, p. 498, grifo nosso).

Esses autores retomam o sentimento de pertença citado anteriormente e fazem uma importante reflexão sobre isso: as representações infantis podem ser algo real e, ao mesmo tempo, podem ser algo alienado da realidade. Por último, demonstram que o seu entendimento corrobora a afirmação de Santos (2010), Marcolino e Mello (2015), ou seja, é preciso uma variedade de mediações e interações para que a brincadeira seja rica.

Segundo Vigotski (2003, p. 74), essas experiências podem provocar reações orgânicas: “[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico”. Dessa forma, as contribuições do jogo e da brincadeira, enquanto formas de experienciar uma situação fictícia, não se limitam apenas ao aspecto social. Abrangem também aspectos cognitivos e emocionais, visto que o ser humano é um ser integral, biológico, social e histórico. Essa compreensão faz pensar que

Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (KRAMER, 2007, p. 19).

Concernente ao pensamento de Kramer, a sociedade deveria, antes de tudo, considerar o ser humano e sua fase de desenvolvimento com peculiaridades próprias da fase infantil, e não apenas aprendiz ou aluno. O que se nota na realidade, porém, é que as instituições de ensino

tentam ensinar cada vez mais conteúdos, sem uma análise crítica. Não consideram a pessoa a quem esses conteúdos são destinados, não promovem uma análise que ensine a criança a pensar sobre esses conteúdos e tudo que os envolve na realidade, por exemplo, quando a criança se mostra inquieta na cadeira, quando brinca enquanto o professor explica lição, quando não consegue se concentrar em um trabalho que não lhe é interessante.

O desenvolvimento humano tem uma base biológica, que é o desenvolvimento filogenético relacionado à história da nossa espécie humana, e um desenvolvimento cultural, chamado ontogenético, que está relacionado à história construída pela humanidade através dos bens e ferramentas culturais. Nesse sentido, destaco que essa concepção de desenvolvimento exclui o caráter universal do desenvolvimento, pois as realidades (biológica e cultural) pertencem a ordens diferentes, sendo interdependentes e constitutivas de **dimensões de uma mesma e única história humana** (VIEIRA, 2020, p. 65, grifo nosso).

Com base em Vieira (2020), não se pode entender a vida em sociedade como desassociada da vida biológica, pois ambas fazem parte de um mesmo sistema de relações. Concordamos com o pensamento da autora, por compreender que o ser biológico está materialmente inserido no ser cultural, não apenas por meio ambiental das interações com outros seres humanos, mas pelo próprio corpo indivisível, ou seja, pela relação intrínseca do organismo social com o biológico. Portanto, todos esses aspectos aqui estudados estão juntamente relacionados no desenvolvimento infantil.

4.6 EMPECILHOS À REALIZAÇÃO DA BRINCADEIRA

Mesmo diante de tantas comprovações científicas que tratam da fundamental importância de as crianças brincarem, outras pesquisas como a de Marcolino (2013) revelam que, dentro das instituições de educação infantil, não há a prioridade de as crianças brincarem. Motivo disso é que “no Brasil, observamos situações nas quais predominavam a visão escolarizada da Educação Infantil e a redução dos momentos para brincar” (MARCOLINO, 2013, p. 178). Então, antes de enriquecer a brincadeira, ela precisa ter oportunidade para existir. Com isso, surgem questões necessárias a se fazer no espaço de educação pré-escolar:

[...] é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço [para a brincadeira] seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando-as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos (BORBA, 2007, p. 35).

Essas respostas são importantes para assegurar uma atuação profissional que atenda à necessidade da infância, assim como um esforço para atender ao direito de brincar e ter uma postura de comprometimento com o desenvolvimento infantil enquanto pessoa, e não apenas considerar a criança “[...] um vir a ser, o futuro da nação, o amanhã do mundo” (DE AZEVEDO; DE LIMA, 2017, p. 430), como parece ser o interesse da classe hegemônica. Pelo contrário, a criança deve ser tratada como criança, ou seja, atendendo às suas necessidades atuais.

É preciso “considerar que a forma com que a sociedade está organizada vai em contramão desse brincar mais livre e espontâneo [...]” (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 291). É justamente por isso que os adultos que têm conhecimento sobre a importância do brincar deve defendê-lo e lutar para que as crianças não deixem de brincar livremente.

Entendemos com Marcolino, Barros, Mello (2014, p. 103) que “[...] é essencial um tempo livre diário que as crianças possam gerir de forma autônoma, escolhendo como atividade o jogo protagonizado [brincadeira]”. Por isso, a criança deve estar livre se quiser brincar; nem deve ser obrigada a brincar e menos ainda ser proibida de brincar.

Apesar de conhecer as dificuldades vividas na realidade pelos docentes que trabalham na faixa etária da pré-escola, é necessário que esses profissionais intervenham a favor não apenas da brincadeira, mas, acima de tudo, da criança, para que, assim, ela não tenha sua infância prejudicada por não brincar. É imperioso considerar que,

[...] em função da nova organização escolar aos 5 ou 6 anos de idade – têm de ficar sentadas por longo tempo. Têm, ainda, de organizar vários cadernos e livros, têm horário para fazer xixi, não podem ficar perguntando muito, não podem brincar, nem dormir quando ficarem cansadas, enfim, têm hora disso e daquilo, o que, sabemos, desestimula o processo criativo. Além disso, consta que parte das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental reclamam das professoras de educação infantil, alegando que as crianças que vêm dessa experiência são irrequietas, indisciplinadas, que fazem perguntas a toda hora... E ao mesmo tempo reconhecem que o trabalho menos formal, com as crianças sentadas no chão, contando histórias, começando o trabalho do dia, discutindo e ouvindo sobre “o que aconteceu ontem com vocês, o que fizeram de gostoso...” e as crianças podendo falar, expressa essa relação fundamental que é necessário estabelecer com as crianças. Sabemos que o processo educacional deve garantir o direito de crescimento de cada criança, ao mesmo tempo em que ele acontece, no coletivo, em que eu “olho” (e vejo) cada um, e eu olho o “grupo” (que me vê), a todo momento (ARELARO, 2020b, p. 266).

Arelaro (2020b) citou situações reais que atrapalham e impedem a realização das brincadeiras. Reconhecemos que existem profissionais que combatem essas mazelas educacionais e encontram uma forma de desenvolver brincadeiras junto às crianças. Esclarecemos que não se está aqui atribuindo responsabilidade unicamente ao docente pela brincadeira existir ou não de forma efetiva dentro das instituições de ensino.

Sabemos que toda política educacional é influenciada pelo sistema econômico e diversos governantes, mas, certamente, o docente faz parte de um processo de transformação da educação que possa vir ao encontro do interesse da criança. Por isso,

[...] a necessidade e a importância de termos fundamentação teórica para conhecermos, com consistência, as consequências que tais convicções nos obrigam. Uma das mais difíceis, certamente, é a coerência da prática educativa com os princípios das teorias (ARELARO, 2020b, p. 254).

Assim, por meio de uma prática docente coerente com a teoria, as crianças podem ser tratadas como deveriam ou, pelo menos, os docentes podem proporcionar às crianças oportunidades suficientes de se desenvolverem integralmente. Além da intenção de contribuir positivamente com o desenvolvimento infantil, uma boa formação é algo necessário para esse processo de ajudar a criança, visto que formações iniciais precárias são outro empecilho a uma atuação profissional adequada.

Todavia, sugere-se, o professor tenha uma boa formação acadêmica e continuada, nesse caso especificamente sobre o jogo, tenha uma leitura, organização, planejamento e experiências empíricas sobre tal categoria. Nesse sentido, o professor também pode e deve se orientar por uma teoria educacional (NETO; FURTADO; DOS SANTOS TEIXEIRA, 2018, p. 72).

Nesse sentido, há de se refletir que não basta seguir uma teoria sem ter a compreensão da totalidade dela e que é necessário seguir uma teoria que seja condizente com a realidade. Tendo por base os preceitos da Teoria Histórico-Cultural, a educação está como os movimentos históricos contribuíram para que ela estivesse na atualidade e pode mudar com o desenvolver da história. Nesse sentido, baseados em diversos estudos dessa teoria, De Azevedo e De Lima (2017, p. 429) constatam que “[...] ações repressoras do lúdico, infelizmente bastante comuns em muitas instituições educacionais, são resultados de imposições históricas às crianças”, o que pode ter relação com teorias alheias ao desenvolvimento que apenas seguiram o que já estava posto, como se não pudesse mudar. Um exemplo disso é quando profissionais se acomodam e alegam que a educação sempre foi assim.

Como consequência desse abandono da luta por condições melhores, os direitos das crianças ainda não estão consolidados na realidade da sociedade brasileira atual. Assim, “[...] negar o brincar à criança é não reconhecê-la como cidadã” (DE AZEVEDO; DE LIMA, 2017, p. 434). Tal afirmação é apoiada por Borba (2007), que compreende

[...] a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p. 34).

Ao considerar as observações da autora sobre o que tem marcado a infância na atualidade, questionamos: se não nas instituições de ensino direcionadas a crianças pequenas, onde mais elas teriam a liberdade de brincar? Essas instituições deveriam ser lugares apropriados; nelas, as crianças se encontram com outras crianças e têm um profissional da educação à disposição para mediar o desenvolvimento de todos. Seria o lugar ideal, já que o que se observa na realidade são casas cada vez menores, assim como o número de filhos e, logo, o número de primos.

Além disso, as atuais demandas de organização social associadas a longas jornadas de trabalho de pai e mãe, para as crianças, “[...] está cada vez mais difícil poder sair para brincar na rua, no parquinho, sem ter a presença do adulto, é preciso cuidado com o trânsito, com a segurança e tudo mais que amedronta e deixa as pessoas cada vez mais presas dentro de casa” (BURCKARDT; DA COSTA; KUNZ, 2018, p. 291). Em função disso, as crianças passam horas sozinhas, imóveis e em posturas corporais inadequadas atrás de aparelhos eletrônicos.

Ademais, como visto acima, muitas crianças não convivem com outras crianças, senão no ambiente escolar. Na realidade atual, as relações presenciais estão dificultadas, especialmente no que tange ao atual período pós-ensino remoto. Assim, somente se a educação tomar um novo rumo é que será possível realmente o brincar ser contemplado dentro das instituições de educação infantil, pois, ainda que a criança brinque sozinha no ambiente domiciliar, essa brincadeira não terá a riqueza de possibilidades que tem a brincadeira com seus pares no ambiente escolar.

Esses jogos domésticos individuais têm uma importância limitada e não podem substituir o jogo coletivo em casa, a boneca e frequentemente o único companheiro de Jogo [brincadeira], e o círculo de relações que pode ser reconstituído com a boneca e relativamente limitado. Outra coisa muito diferente é o Jogo protagonizado [brincadeira] no grupo de crianças com possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real (ELKONIN, 2009, p. 400).

Devido às constantes mudanças da sociedade e, conseqüentemente, da educação, os regramentos que dirigem a educação infantil e a pré-escola se alteram. Na realidade dessas mudanças, ao contrário do que prevêm as leis e os currículos, percebemos que o brincar fica

em segundo plano e, em primeiro plano, a alfabetização. O que se vê hoje é reflexo dos movimentos históricos, pois “não é por outra razão que as classes eram quase sempre chamadas de – e ainda o são – ‘classes de alfabetização’, ‘pré-alfabetizadoras’ ou ‘preparatórias para alfabetização’” (ARELARO, 2020b, p. 250). Isso demonstra um adiamento da brincadeira, um cerceamento da atividade lúdica, sem ter a noção de que essa prorrogação pode acarretar a perda de interesse de a criança brincar porque, mesmo que possa posteriormente brincar, a criança não tem mais essa necessidade e, por isso, não brinca.

Com relação aos impedimentos da realização da brincadeira nos espaços escolares, os autores mostram que

São muitos os argumentos para a privação do lúdico no contexto das instituições de Educação Infantil, entre outros, destacamos: a visão de que as questões relacionadas ao corpo são secundárias e conteúdos considerados “menos importantes” ou, que o corpo disciplinado (imóvel, quieto, em silêncio) é um corpo que aprende mais e melhor ou, ainda, que o jogo e a brincadeira atrapalham a aprendizagem e descontrolam o ambiente, etc. (DE AZEVEDO; DE LIMA, 2017, p. 440).

Essa noção de se ter um “controle da turma” revela uma relação de poder entre professor e alunos, como se os corpos imóveis e em silêncio demonstrassem um certo domínio do docente sobre a turma, fato bem cobrado e valorizado na realidade pelos superiores hierárquicos dos professores. No entanto, não se percebe, na realidade, a relação entre essa postura e uma melhor aprendizagem das crianças. Como se o movimento corporal e a expressão não fossem importantes e ainda fossem impeditivos de aprender. Como se esses fatos fizessem sentido na realidade.

Pelo contrário, compreendemos, com Neto, Furtado, Dos Santos Teixeira (2018, p. 73), que é papel do professor “[...] a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e à participação dos alunos, concebendo sempre **os movimentos corporais como principal fonte de diálogo para e com as crianças**” (grifo nosso). Assim, entendemos que o corpo e a mente fazem parte de um mesmo sistema. Por isso, refletimos que os docentes precisam respeitar as manifestações corporais, até porque elas podem refletir o que se passa no interior da criança.

Constatamos que os empecilhos à realização da brincadeira são muitos e diversos. Assim, o desafio tanto dos docentes quanto dos demais trabalhadores em educação é grande, contudo, o do docente é maior, por ele ser o profissional responsável por trabalhar essa temática. Conforme Marcolino (2013, p. 184), “se a atuação consciente e intencional do professor é o

elemento basilar de uma mediação propulsora do desenvolvimento da atividade guia infantil, uma característica essencial dela é mover os processos do brincar [...]”.

Finalizamos este capítulo com o convite a uma reflexão crítica diante de tudo que foi exposto. Convocamos os adultos, docentes ou não, que queiram favorecer as crianças, seja por meio de jogos, para ensinar-lhes algo, seja por meio de oportunizar a elas o brincar, ao oferecer condições para isso e até brincar com elas, caso seja convidado. Ou ainda podem contribuir com a confecção de um objeto para jogar ou com a transformação de um objeto em brinquedo simbólico, ao oferecer material e ajuda para a criança.

Convidamos a todos que até aqui chegaram na leitura a continuar acompanhando os movimentos desses fenômenos, brincadeira, jogo e brinquedo, assim como os movimentos da infância. Assim, teremos condições de somar forças aos adultos que já lutam pela efetivação do direito de as crianças brincarem, pois notamos que esses adultos, na realidade, já burlam o sistema e tratam as crianças como prioridade, visando, com isso, uma sociedade menos doente para todos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.”

(Paracelso)

A compreensão dos termos utilizados pelos autores para se referirem ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo foi um dos principais dados que esta pesquisa precisou analisar. Por isso, foi preciso esclarecer, logo na introdução, os termos adotados aqui para fazer menção ao jogo e a brincadeira, bem como as respectivas explicações do que sejam essas ações na prática infantil.

O resultado dessa análise foi que, com base na perspectiva histórico-cultural, o significado de jogo e brincadeira é relacionado a fenômenos históricos e sociais. Assim, existe uma certa divergência entre os conceitos. Em partes, isso se dá em função de os principais autores estudados, como Vigostki, Leontiev e Elkonin, serem russos e a tradução de suas obras para nosso idioma ser bastante complexa.

Essa tarefa torna-se ainda mais dificultosa quando tomamos os termos de outro idioma e observamos que não há uma diferenciação clara e a tradução não se ateu a isso também. Essa afirmativa se remete à terminologia usada por Elkonin e à tradução do livro *Psicologia do jogo* (1998): o jogo protagonizado e o jogo de papéis são as duas formas que se encontram no livro, embora prevaleça a primeira opção. Esses termos foram traduzidos primeiramente do russo para o espanhol, e deste para o português (LAZARETTI, 2011, p. 80, grifo da autora).

Outros autores que estudaram essas questões de tradução perceberam que “a palavra em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos” (CORDAZZO, VIEIRA, 2007, p. 91). Contudo, devido a essa ampla interpretação, parte da discrepância entre os termos foi percebida nas demais obras e documentos pesquisados, nos quais as palavras jogo e brincadeira são usadas como sinônimos. Alguns deles, apesar de trazerem a terminologia em contextos diferentes, não explicitam o que seja um e o outro, tampouco explicam suas respectivas características e modos de execução.

Ainda sobre a complexidade de diferenciar jogo de brincadeira,

Diretamente do russo, esse termo é *Rolevoii Igr* que literalmente traduzido significa *Jogo de Papéis*. Ousamos afirmar que o estudo de Elkonin, na verdade, pauta-se sobre a *psicologia da brincadeira*. A palavra Igra pode ser jogo, brincadeira, brincar, similar com a palavra *play* no inglês (LAZARETTI, 2011, p. 80, grifo da autora).

Dentro do contexto da Teoria Histórico-Cultural, analisamos que Elkonin foi o autor que mais se aprofundou nas pesquisas sobre a brincadeira e sua parte psicológica. Elkonin, em seus estudos com base em Vigotski, contou com contribuição de outros estudiosos, entre eles, Lukov, Fradkina, Leontiev, Slavina, Miller, Mead, Arkin, Kosven, Groos, Buytendijk, Koffka. Assim, podemos dizer que todos esses autores colaboraram com Elkonin na tentativa de elaborar uma teoria sobre a brincadeira enquanto fenômeno psicológico e social. A consequência desse trabalho coletivo foi a publicação de várias obras sobre o jogo infantil. Fundamentando estas afirmações, Lazaretti (2011), assegura que a principal e única obra traduzida no Brasil é “a obra *Psicologia do jogo* é o resultado de mais de meio século de investigações teóricas e experimentais de Elkonin e reúne uma coletânea de trabalhos produzidos pelo autor ao longo de sua carreira científica” (LAZARETTI, 2011, p. 81).

Apesar de ter sido a principal obra na qual esta pesquisa se fundamentou, nela percebemos que não é simples diferenciar jogo de brincadeira. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, “ainda na língua portuguesa, existe uma falta de discriminação na utilização dos termos brincar e jogar. Mesmo estando o termo jogar diferenciado de brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde” (CORDAZZO, VIEIRA, 2007, p. 91).

Essa confusão citada pelos autores, foi analisada nas leituras. Percebemos que os autores usavam os termos brincando e, em seguida, afirmavam que as crianças estavam em um jogo. Conforme ilustra a citação abaixo:

Tomemos um exemplo da pesquisa de Lukov. **As crianças estão brincando de "jardim de infância" em uma sala. Duas delas estão brincando enquanto uma terceira ainda não está participando do jogo;** ela permanece sentada e olhando os participantes. Durante o jogo, elas decidem mudar a mobília do "jardim de infância" em um carrinho de brinquedo, mas não há nenhum "cavalo" adequado a esta finalidade. Um dos participantes sugere o uso de um bloco de madeira como cavalo. E claro que a criança que está observando não pode deixar de fazer um comentário, e suas observações são cheias de ceticismo: "Como pode isto ser um cavalo?" Como qualquer criança, ela permanece realista. Mas, em seguida, ela se cansa de observar e **adere ao jogo;** ao ouvirmos agora as sugestões que essa criança faz, verificamos que agora em sua opinião o bloco de madeira não apenas pode ser um cavalo, mas pode até mesmo ser uma parêntese de cavalos (LEONTIEV, 2010b, p. 128-129, grifo nosso).

Nessa ocasião, se a criança estivesse em um jogo, deveria estar jogando, e não brincando. Nesse contexto, temos como resultado que a atenção à terminologia do objeto desta

pesquisa é primordial para o seu entendimento. Em Elkonin, também foi observado isso. Nos diálogos que ele cita, referentes à pesquisa de Lukov, fica nítida a alternância dos termos. “Ata n.º 10. Jogo de ‘Jardim-de-infância’. Exper.: – Quero brincar com vocês. De que é que estão brincando? Gália: – Nós? De jardim-de-infância. Eu sou a cozinheira” (ELKONIN, 2009, p. 291). Mesmo com o título “jogo”, percebemos, na ata, que as crianças estão brincando, como elas mesmas relatam.

Além disso, notamos que, além da palavra jogo ser usada para se referir à brincadeira em muitas obras, a palavra brinquedo também é usada no mesmo sentido. Podemos ver claramente isso na citação de Leontiev (2010b):

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (LEONTIEV, 2010b, p. 128).

Com isso, ao longo desta dissertação, tivemos o cuidado de fazer várias observações entre colchetes para sinalizar ao leitor a que os autores estavam se referindo. Exemplo disso é o trecho: “**o jogo [brincadeira]** só é possível se houver ficção” (ELKONIN, 2009, p. 291, grifo nosso). Nele, o autor está fazendo menção ao que, nesta pesquisa, desde a introdução, definimos como brincadeira.

5.1 JOGO E BRINCADEIRA NÃO SÃO A MESMA COISA

Mesmo tendo um capítulo descrevendo as identidades e diversidades do jogo e da brincadeira, pensamos ainda ser necessário retomar aqui, essa distinção entre os termos, pois, ao longo da pesquisa, os dados nos revelaram que jogo e brincadeira são fenômenos distintos, com características próprias e diferentes necessidades. Isso não significa que eles sejam totalmente diferentes, visto que esses fenômenos têm similaridades, como mostramos detalhadamente nos capítulos anteriores.

Os achados da pesquisa nos revelam que a brincadeira tem uma estrutura única e, por isso, é diferente de todas as outras atividades. Essa estrutura se relaciona com a necessidade de a criança realizar seus desejos e, para isso, criar uma situação lúdica. Assim, “[...] a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária” (LEONTIEV, 2010b, p. 127). Nesse sentido,

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. 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. Isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma [...] Só no brinquedo [na brincadeira] as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação. O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo [brincadeira] (LEONTIEV, 2010b, p. 122-123).

Diante do exposto, compreendemos que, na brincadeira, “o fator componente é a reprodução da ação ou, como já foi chamada algumas vezes, o papel lúdico. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança” (LEONTIEV, 2010b, p. 132). O que nem sempre é presente no jogo. A diversidade de formas possíveis do jogo, até permitem a existência do lúdico, no entanto, o lúdico não é elemento característico do jogo. Pois é possível e comum existir jogos sem ludicidade.

As regras a serem seguidas e o resultado pré-determinado na ação de jogar também são características que diferenciam o jogo da brincadeira. E “por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira” (LEONTIEV, 2010b, p. 126).

Estas regras estabelecem o início e o fim do jogo, o que não é observável na realidade das brincadeiras. Visto que as crianças iniciam e terminam a brincadeira de acordo com suas necessidades. E estas não estão relacionadas a um resultado externo pré estabelecido.

Complementando a explicação sobre a brincadeira ser única, Leontiev (2010b, p. 123) afirma que “o que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i.e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”.

5.2 JOGO E BRINCADEIRA SE RELACIONAM

Percebemos que é necessário mais estudo sobre esses fenômenos. O próprio Elkonin reconhece isso e afirma que não foi possível concluir seus estudos sobre a brincadeira. Ele julga que as teorias por ele pesquisadas sobre o jogo e a brincadeira não trataram de forma satisfatória o tema e ainda faz uma crítica sobre as teorias estudadas:

O problema do desenvolvimento psíquico, ou seja, do desenvolvimento da função orientadora da psique, nem sequer se apresentava nas teorias do jogo que expusemos e analisamos. Talvez seja por isso que não se pôde criar uma teoria psicológica geral do jogo [brincadeira] (ELKONIN, 2009, p. 121).

Diante de tantas teorias incompletas sobre o brincar e suas relações psicológicas, vimos que não teríamos, de qualquer forma, uma conclusão definitiva, já que nosso método não tem esse objetivo. No entanto, cada um dos autores pesquisados, juntamente com seus estudos, propiciaram uma base teórica e publicizaram ideias que nos proporcionaram produzir um conhecimento científico sobre a relação dos fenômenos pesquisados com o desenvolvimento infantil. Então, os estudos contribuíram, de certa forma, para entendermos a relação do brincar com o desenvolvimento psicológico da criança e sua similaridade com o jogo.

Mesmo sendo dois fenômenos diferentes, jogo e brincadeira têm muito em comum. Um procede e faz parte do outro. Os dados da pesquisa mostraram que existem muitas semelhanças entre eles.

Diferentemente dos jogos protagonizados, estes outros estão programados no sentido de que o programa do jardim de infância estipula certa continuidade dos jogos por grupos de idades, apresentando-lhes tarefas didáticas concretas. Não é missão nossa explicar a natureza dos jogos com regras, sua origem e sua conexão com o modo de vida e a atividade da criança. Seria necessário para isso proceder a uma grande pesquisa especial. A criança encontra esses jogos preparados de antemão e aprende-os como elemento da cultura. Quanto a nós, o que nos interessa é a aprendizagem infantil das regras do jogo unicamente porque isso pode ajudar a elucidar a natureza do jogo protagonizado, tanto mais que nas fases iniciais do desenvolvimento não existe nenhuma fronteira clara entre as regras e os jogos protagonizados (ELKONIN, 2009, p. 356).

Com esse autor, entendemos que, em um momento inicial, jogo e brincadeira estão entrelaçados, o que também pode ser real em outras circunstâncias em que notamos, na realidade, características do jogo e da brincadeira presentes na mesma atividade. Nesse sentido, o jogo pode fazer parte da brincadeira, assim como a manipulação de objetos.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, gestada no período anterior de manipulação de objetos, surge como possibilidade de resolver a contradição que impulsiona o desenvolvimento nessa idade: a criança deseja realizar ações do mundo adulto, no entanto, só pode fazê-lo substituindo os objetos reais por objetos com os quais possa realizar o gesto adequado corresponde às ações do mundo adulto e substituindo as ações reais por ações imaginadas (MARINO FILHO, MELLO, MAGALHÃES, 2021, p. 160).

Com isso, entendemos que é preciso analisar, além da presença da situação fictícia e da atividade lúdica, a necessidade de a criança executar a atividade. Para, com isso, talvez, poder identificar se a criança está na atividade brincando ou jogando.

5.3 A NECESSIDADE DE A CRIANÇA BRINCAR

No que tange à necessidade de brincar, é por meio da brincadeira que a criança sacia sua necessidade de atuação social: “quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança brinca. É na brincadeira, um campo em que atua com liberdade, que ela começa a ter a consciência das regras da vida a sua volta” (PRESTES, 2011, p. 1).

Segundo Marcolino, Barros, Mello (2014, p. 98), “o jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis”. Então, o que a leva a brincar é a necessidade de ocupar um lugar na sociedade; a criança deseja vivenciar o papel social do adulto.

A criança brinca porque a partir de suas relações com os adultos cria-se a necessidade de agir como eles. Nesse sentido, a criança satisfaz a necessidade de atuar tal como os adultos na brincadeira. Pelo fato de atuar sob formas que seu desenvolvimento atual ainda não dispõe, a brincadeira influi imensamente na zona de desenvolvimento próximo, possibilitando o alcance de novas formas de desenvolvimento infantil (MARCOLINO, 2013, p. 18).

Analisamos que, ao brincar, a criança não apenas sacia sua necessidade psicológica desencadeada por meio da sua vida social, mas também aprende sobre as relações sociais, os objetos, as condutas e as coisas que fazem parte da cultura. Dessa maneira, “[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LEONTIEV, 2010a, p. 66). Com isso, a criança se desenvolve juntamente com o jogo e a brincadeira. Sobre isso, é importante ressaltar que

Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes (MELLO, 2007, p. 98).

Então, é importante que a criança tenha acesso à cultura e, igualmente, à convivência com outras pessoas mais experientes, para que estas possam mediar um conhecimento à criança. Esse conhecimento será usado para se desenvolver; a criança se transforma até que transita para outra fase. Assim, “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2010a, p. 66).

Por essa razão, um trabalho docente consciente de sua prática e comprometimento junto ao desenvolvimento infantil pode contribuir para uma infância propícia ao processo de crescimento e desenvolvimento da criança como um todo. Como resultado, percebemos

[...] uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade (MELLO, 2007, p. 93).

Ou seja, a criança precisa ser respeitada quanto às suas necessidades, além das biológicas, sociais e psicológicas, especialmente no que tange a sua forma de conhecer e se relacionar com o mundo. Portanto, precisa de suporte para que suas brincadeiras se enriqueçam, de tempo e de espaço para que, caso queira brincar, esteja livre para isso. Concordamos com Faria e Hai (2020, p. 98) que “o desenvolvimento da criança é visto como uma unidade dialética entre os fatores biológicos e históricos; tal unidade permite que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas”. Com o propósito de alcançar esse desenvolvimento psicológico, o trabalho docente deve ser realizado junto com a criança, e não para a criança. Para com isso, mediar progresso positivo das possibilidades das crianças, conforme suas necessidades de desenvolvimento.

Portanto, diante da análise dos fatos investigados na pesquisa, não há dúvidas de que tanto o jogo quanto a brincadeira, se trabalhados adequadamente, contribuem com o desenvolvimento da criança. Especialmente na fase pré-escolar, a brincadeira, por ser atividade-guia da criança, funciona como meio de seu desenvolvimento. Por isso, devem ser garantidas as condições para que, na realidade, o direito efetivo de brincar seja real para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, podemos responder nossa problemática: como o conhecimento sobre jogos e brincadeiras pode contribuir para o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças em idade pré-escolar? De maneira, que este conhecimento permita uma mediação profissional adequada. Ou seja, ao se apropriar deste conhecimento, o docente pode trabalhar de forma compatível com a necessidade das crianças. Desta forma, por meio do jogo e da brincadeira a criança possa se desenvolver afetiva e emocionalmente.

Nesse sentido, concordamos com Tonet (2013, p. 102) que “o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade”. O conhecimento do professor medeia suas ações e, com esse conhecimento, medeia as relações das crianças com suas afetações e emoções.

Com o conhecimento, é possível refletir que a brincadeira é uma atividade pessoal da criança e, por isso, o adulto não deve interferir. O que não é verdadeiro para o jogo. Entretanto, o adulto pode, sim, contribuir positivamente tanto com o jogo com regras como com a brincadeira, dando-lhe respaldo, mediando novos conhecimentos, materiais, espaços, momentos, etc. Entendemos que este conhecimento pode direcionar o trabalho docente que media ações adequadas ao desenvolvimento do jogo e também da brincadeira, e por conseguinte da criança.

Mais do que um conhecimento sobre os fenômenos jogo e brincadeira consideramos primordial ao docente conhecer o ser infantil por trás do aluno. Nesse sentido, ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e social. E ainda “uma ação importante do professor é conhecer a realidade de seus alunos [...]” (MARCOLINO, 2013, p. 183), este conhecimento pode propiciar um direcionamento do trabalho. No entanto este conhecimento é limitado à medida da realidade que irá influenciar em sua prática pedagógica. Contudo consideramos importante o docente saber reconhecer as alterações de comportamento de seus alunos, para observar e ouvir a criança atentamente para caso necessário realizar uma denúncia e encaminhamento as pessoas especialistas dos órgãos competentes.

Alertamos que, “na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89). Tendo isso em vista, ao longo dessa dissertação, ressaltamos a importância de se conhecer a relação do jogo e da brincadeira com o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, “tudo o que dissemos pode, pois, resumir-se na seguinte frase: os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores” [...] (LEONTIEV, 2005, p. 96). A criança pode realizar isso por meio de jogos e brincadeiras. Destacamos ainda que cada fenômeno deve ser considerado em suas características, finalidade e necessidade particulares.

Ao contrário do entendimento cotidiano de que nasce sabendo brincar e que isso é pouco importante, a criança desenvolve sua personalidade e suas relações sociais por meio da brincadeira. Em consonância com Marcolino, Barros, Mello (2007, p. 90), “[...] por meio da brincadeira, a criança assimila a atividade humana e as formas de relacionamento entre as pessoas, sendo a forma acessível para que a criança se aproprie dos motivos e objetivos da atividade humana”. Logo, a brincadeira é uma atividade fundamental.

Advogamos que não existe uma forma única para as crianças brincarem. Cada ação lúdica é única, assim como cada criança, em cada momento, é ímpar. Já foi visto que a brincadeira é multimediada por diversos fatores. Com isso, asseguramos que a brincadeira é tão particular quanto a criança que brinca.

Um aspecto importante que esta pesquisa ajudou a esclarecer foi que, apesar de serem fenômenos sociais, históricos e psicológicos, a brincadeira e o jogo se distinguem em diversos pontos e se identificam em outros. Embora não tenhamos realizado pesquisa de campo, frisamos que esta pesquisa pode mediar ações práticas tanto dentro das instituições de ensino quanto fora delas, visto que, ao longo deste trabalho, foram escritas várias orientações sobre como esse conhecimento pode contribuir positivamente junto ao desenvolvimento infantil.

Sobretudo, é essencial saber que, por meio da brincadeira, a criança pode desenvolver aspectos psicológicos variados, especialmente no que tange à área afetiva e emocional da personalidade. De fato, cada criança tem uma necessidade distinta uma da outra. Ao considerar a diversidade das crianças no trabalho com as brincadeiras e jogos, o docente poderá respeitar seus posicionamentos.

Com a reflexão realizada durante a pesquisa, podemos constatar que uma abordagem que não compreende os movimentos históricos da realidade infantil, não respeita a particularidade da criança e as constantes modificações do meio em que ela vive pode conduzir a um trabalho prejudicial ao desenvolvimento infantil. Forçar a criança a brincar ou proibi-la pode ser contraproducente, especialmente no sentido social e psicológico e, assim, resultar em

prejuízos ao desenvolvimento infantil, o que pode acarretar problemas para o futuro. Mello (2007, p. 100) alerta que

[...] podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual.

Defendemos a educação como um longo processo que produz desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos de sua vida, portanto, nunca será declarado encerrado. Assim, “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (JINKINGS, 2008, p. 09). Concordando em parte com esse autor, entendemos que a educação não deve apenas preparar a criança para quando for adulto trabalhar, mas deveria ser uma atividade social que contribuísse para as crianças compreender o mundo em que vivem, capacitando-as a pensar sobre a realidade.

Entendemos a infância um período com sua importância e necessidades próprias. Menezes (2020, p. 19) denuncia a pressa no desenvolvimento das crianças para que sejam, o quanto antes, preparadas para o futuro, o que atrapalha o momento presente do desenvolvimento infantil.

Por tudo isso, desenvolver as possibilidades das crianças deve ser um trabalho focado no presente, a fim de considerar a necessidade atual da criança, sem visar que sejam educadas para o capitalismo, mas principalmente que possam vir a ser membros conscientes e críticos da sociedade. Ao mesmo tempo, deve-se oferecer espaços e materiais que permitam a imaginação e a criatividade fundamentais para a vida presente da criança.

Nas circunstâncias atuais, percebemos a diminuição dos espaços, companhias e tempo para as crianças realizarem a brincadeira. Cabe retomar a falta de oportunidades que as crianças modernas têm de confeccionarem seus próprios brinquedos. Deixamos claro que proibir a criança de brincar como ela deseja pode acarretar um prejuízo a sua formação, uma vez que ordenar, de maneira forçosa, que a criança faça de conta que desempenha este ou aquele papel na brincadeira pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento. Essa ação de brincar porque alguém mandou por si só já faz perder todo o sentido da brincadeira para a criança. O ideal, então, seria dar à criança liberdade de desenvolver sua brincadeira, para fazer de conta que é quem ela quiser, quando ela quiser brincar.

Já por meio dos jogos, é possível favorecer que princípios de consciência e emancipação sejam trabalhados na educação desde a idade pré-escolar. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é possível, nas ações educativas, usar o jogo para mediar o ensinamento de diversos conteúdos, para não deixar as crianças nem alienadas nem conformadas com as mazelas sociais que têm sido arrastadas por anos e anos, em um Brasil de injustiças e desigualdades.

Encerramos, portanto, com os objetivos alcançados e com a afirmação que os objetos desta pesquisa são fontes de desenvolvimento infantil. E por isso, as instituições escolares e os docentes devem oportunizar às crianças brincar e jogar conforme suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

ARELARO, L.; JACOMINI, M.; KLEIN, S. O Ensino Fundamental de nove anos. *In*: ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 223-248.

ARELARO, L. A. A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental? *In*: ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020a. p. 199-222.

ARELARO, L. A. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. *In*: ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020b. p. 249-269.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, F. M. Indústria cultural e brinquedos industrializados: as implicações para o imaginário infantil na sociedade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 118, p. 92-99, 22 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11689> Acesso em: 11 abr. 2022.

BARROS, J. P. P.; PINHEIRO, F. P. H. A. Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 68-79, jan./jun. 2012.

BELLINI, A. A.; ARAÚJO, E. S. Infância e conhecimento: princípios e bases à luz da teoria histórico-cultural. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 27-42, 2020.

BEZERRA, P. Prólogo. *In*: **A construção da Linguagem e pensamento de L. S. Vigotski**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2001.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, v. 6, p. 33-45.

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

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

BRASIL. **Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei n.º 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, M. T. (Org.) **O brincar e suas teorias**. Tradução: Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 19-32.

BUENO, G. R.; LUCENA, T. F. R. Geração cabeça-baixa: saúde e comportamento dos jovens no uso das tecnologias móveis. **Simpósio Nacional ABCiber**, PUC São Paulo. v. 9, p. 573-578, 2016.

BURCKARDT, E. V.; DA COSTA, L. C.; KUNZ, E. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 278-294, 2018.

CARVALHO, R. S. de; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista educação pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/184788>. Acesso em: 31 out. 2022.

COIMBRA, W. R.; VALERIO, E. C. N. Jogos e brincadeiras no ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 07, ed. 03, v. 01, p. 47-86, mar. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, v.7, n.1, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100009. Acesso em: 14 nov. 2021.

CHARTIER, G. C. **Caminhos da memória**: narrativas de experiências do brincar com professoras da cidade de Pirenópolis/GO (1950 e 1960). 2017. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CUNHA, M. de F. G. da. **Uso de comunicação alternativa e ampliada e as possibilidades de interação com seus pares**: brincar, comunicar, interagir. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 111-121.

DA COSTA, A. M. S. **O jogo e a brincadeira sob a ótica dos pensadores da Teoria Histórico-Cultural**. 2011. Relatório final PIB (Iniciação científica). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2011. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/2346>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DA SILVA, C. V. M. Vivência como instrumento metodológico em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 01-17, 2020.

DE AZEVEDO, N. C. S.; LIMA, J. M. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 428-444, 2017.

DE CÁSSIA DUARTE, R. *et al.* Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 489-501, 2017.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

ELKONIN, D. B., **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2009.

FARIA, M. O.; HAI, A. A. (Re)significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

FARIAS, R. A.; DE MESSIAS, D. M.; SCHIMIGUEL, J. Jogos digitais como recurso de ensino híbrido e aprendizagem remota na educação infantil de acordo com a BNCC. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 14, n. 25, p. 1-29, 2022.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S.S. de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: FORTUNA, T. R. **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

JINKINGNS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Episteme (Porto Alegre): filosofia e história das ciências em revista**, Porto Alegre, p. 153-172, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 139- 153.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 6, p. 19-21, 2007.

KRÜGER, F. L.; CRUZ, D. M. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. **Revista Fronteiras Estudos Midiáticos**, São Leopoldo-RS, v. 4, n. 1, p. 65-80, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, L. M., **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113668>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental *In*: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-106.

LIMA, J. M. de; APARECIDA, L. Brinquedo: elemento cultural e promotor de humanização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 65-78, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15677>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LINAZA, J. Prólogo. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2009.

MARCOLINO, S. A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2013.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 97-104, 2014.

MARCOLINO, S.; DOS SANTOS, M. W. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 287-311, 2021.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, p. 457-472, 2015.

MARINO FILHO, A.; MELLO, S. A.; MAGALHÃES, C. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 150-167, 2021.

MARTINEZ, A. P. A. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. *In*: VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de. (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 119-141.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. GT: Filosofia da Educação / 17. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARX, K. O capital. **Crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/22052012_educacao_infantil_suely_melo.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2007.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado à concepção psicanalítica da criança e do brincar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 155-172.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v. 6, p. 25-32, 2007.

NETO, G. P. P.; FURTADO, R. S.; DOS SANTOS TEIXEIRA, S. R. Jogo e teoria histórico-cultural em diálogo para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. *In*: RODRIGUES, A. P. (Org.) **Educação Física na Escola Básica: debates contemporâneos**. [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 65-84.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVACK, G. **An introduction to the logic of marxism**. New York, NY: Merit Publishers Fifth Edition, 1969.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PAZ, F. V. **Vigotski e sua teoria em bom “cordelês”**. Um cordel de Francisco Vera Paz Literatura de cordel em sextilhas com metrificação em redondilha maior (sétima sílaba tônica) e esquema de rimas XAXAXA. Grupo de estudos e pesquisas em educação Infantil GEPEI-UFOPA. Santarém-Pará, 2022.

PICCOLO, G. M. **Educação Infantil: análise de manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, p. 741-756, 2010.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, p. 213-219, 2002.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011, Florianópolis. **Anais...**, 2011, p. 1-4. Disponível em: <portal.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2021.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, L. A. T. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SILVA, P. F., **O uso das Tecnologias Digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das Tecnologias Digitais na Primeira Infância?** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

- SILVA, C. P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/?lang>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SMIRNOVA, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 84-97, 2019.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciencias sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, D. C. S. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. In: VIEIRA, D. C. S.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2020. p. 63-78.
- VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 144-160, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia** Organização [e tradução]: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: Papers, 2018b.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Traducción: Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.
- VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 217-226, 2002.