



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

VIVIANA SOUSA RAMOS

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE
2016**

VIVIANA SOUSA RAMOS

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a. Dr.^a. Maria da Guia Rodrigues Rasia

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R175p Ramos, Viviana Sousa

O papel da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil [manuscrito] / Viviana Sousa Ramos. - 2016.

28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Maria da Guia Rodrigues Rasia, Departamento de Pedagogia".

1.Psicologia histórico-cultural. 2.Aprendizagem e desenvolvimento. 3.Brincadeira. I. Título.

21. ed. CDD 370.19

VIVIANA SOUSA RAMOS

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
no Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 19/10/2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Maria da Graça Rodrigues Rasia (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Me. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico esse artigo as pessoas que me incentivaram a realizá-lo. A toda minha família, em especial aos meus pais e meu esposo, pela dedicação, companheirismo e amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas bênçãos recebidas, pois foram muitos os obstáculos postos no caminho e somente graças a Ele é que pude chegar até aqui.

À professora Maria da Guia Rodrigues Rasia, pelo empenho na orientação.

Aos meus familiares – meus pais, Maria do Socorro de Sousa e Valmir Beserra Ramos; meus avós, José de Castro Ramos (in memoriam) e Marluce Ramos; minhas tias, Maria de Lourdes de Sousa e Marta Anaísa Bezerra Ramos, pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares; e também às minhas primas, Lorena Correia de Sousa e Waléria Frazão Ramos, pela contribuição e torcida na realização deste trabalho.

A todos os professores da UEPB, pela presteza e atendimento quando foi necessário.

Aos funcionários da Xerox – Epitácio, e também à equipe de Penélope charmosa, pelos serviços prestados, sempre com muita eficiência.

Às colegas de classe – Gerlane Mayara, Maria José, Vanessa Silva, Maria Francisca, Jaisna Luara, Jéssyca Milena, Sayonara Ramos e Jusciara Lourenço – pela amizade e apoio constantes.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. (Lev Vygotsky)

O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RAMOS, Viviana Sousa*

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise das contribuições da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para esse estudo, respaldamo-nos nos conceitos da psicologia histórico-cultural desenvolvidos por Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934), teórico educacional que estudou o desenvolvimento, partindo da filogênese e da ontogênese humana, fornecendo muitas contribuições para o aprofundamento do tema. A pesquisa é de natureza bibliográfica, e revela o quanto a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança. Por isso, apontamos para a necessidade de os cursos de formação de professores voltarem o olhar para essa especificidade na educação infantil.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Brincadeira.

1. Introdução

Uma queixa muito comum de diversos professores da educação básica diz respeito ao fato de as crianças não brincarem tanto quanto antigamente, uma vez que estão totalmente voltadas à era tecnológica e pouco se importam com o lúdico das brincadeiras tradicionais, como por exemplo, brincar de casinha, cantigas de roda, pega-pega, entre outras. As próprias escolas utilizam como justificativa a falta de recursos ou brinquedos que contemplem a todos e, erroneamente, acreditam não haver possibilidades de promover a brincadeira nas atividades educacionais.

Esse quadro aliado a alguns questionamentos em torno do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e reflexões que permearam vários componentes do curso de graduação de pedagogia (Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicomotricidade, Educação Infantil entre outros) motivou a presente pesquisa, que é de natureza bibliográfica.

Partindo do pressuposto de que o homem ao mesmo tempo em que constitui o meio é constituído por ele, Vygotsky (1896-1934) criou a abordagem histórico-cultural em Psicologia, que tem como objetivo compreender o homem como ser ativo, social e histórico.

*Aluna de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. viviana1sousa@gmail.com

Juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), produziu diversos trabalhos, dentre os quais “A Formação Social da Mente”, “Pensamento e Linguagem” e “Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem”, coletâneas mais conhecidas.

Nas últimas décadas, estudos e pesquisas acerca de processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil revelam a importância de observar e qualificar o atendimento às crianças na primeira infância, ou seja, desde o início da vida escolar. Assim, se faz necessário o aprimoramento das práticas pedagógicas, a fim de desenvolver temáticas que possam repensar e ressignificar o fazer docente evitando prejuízos aos educandos.

De acordo com o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998),

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos prévios em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido...” (BRASIL, 1998, p. 27).

Segundo Vygotsky (2007, p. 122), “na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Desse modo, é possível perceber que o brincar torna-se estruturante na formação do sujeito, pois é através do lúdico que este se constitui e se desenvolve enquanto pessoa, além de internalizar os papéis sociais, entre outros aspectos.

Nesse sentido, objetivamos discutir a relevância do brincar e seus desdobramentos na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para a reflexão proposta, fundamentamo-nos nos princípios de Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934), teórico educacional que aprofundou seus estudos no âmbito do desenvolvimento humano, além de outros autores, tais como Alexis N. Leontiev, Ana Mercês Bahia Bock, Cyntia de Souza Paiva Nascimento, Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, Roseli Fontana e Tizuko Morchida Kishimoto.

Organizamos o trabalho em quatro seções: na seção (2), a seguir, situamos a psicologia histórico-cultural e seus pressupostos; em (3), trazemos o conceito de aprendizagem e desenvolvimento; em (4) abordamos a contribuição da Educação Escolar para os processos de desenvolvimento humano. Por último, em (5), tratamos da importância da brincadeira para o desenvolvimento.

2. A Psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que buscou compreender o homem como um ser ativo, histórico e social. Sendo assim, esta teoria é de grande relevância para a compreensão do homem como sendo um ser social. Para o autor, o indivíduo se constitui a partir de sua interação com os diversos setores sociais, ou seja, os conhecimentos apresentados pelas crianças são fruto de suas interações e relações com a família, escola e sociedade, e medida que vai crescendo os setores ampliam-se e diversificam.

De acordo com Duarte (2008), Vygotsky apresenta uma teoria que tem como proposta a mediação entre o materialismo dialético, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

(...) este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão, Vigotski afirma ser necessária uma teoria que desempenhe para a psicologia o mesmo papel que a obra *O Capital* de Karl Marx desempenha para análise do capitalismo.(DUARTE, 2008, p. 40-41).

Vygotsky (2007) declarou que o principal objetivo desta abordagem foi, justamente, superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e propor uma psicologia fundamentada na concepção marxista, portanto histórico-cultural do homem. Pois, desde o nascimento, a criança está em constante processo de mudança.

Nesse sentido, Nascimento (2004, p. 11) enfatiza duas teses fundamentais sobre a abordagem Vygotskyana: “A primeira, é que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais; e a segunda, conseqüente à primeira, é que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada no curso do desenvolvimento”.

Dessa forma, Bock (2008), apresenta sete categorias de análise da psicologia histórico-cultural, que correspondem ao processo e o movimento humano: I) A *Atividade* é apresentada como a primeira categoria do psiquismo, a partir da qual os humanos se põem no mundo, permitindo também que haja uma transformação do mundo e de si mesmos; II) a segunda categoria é a *Consciência*, visto que é na Consciência que “se mesclam, conhecimentos, sentimentos, imagens, palavras que representam a forma como o sujeito vive, sente e pensa o mundo. É o mundo dos registros das vivências dos sujeitos. É razão, emoção e ação”. (BOCK, 2008, p. 80); III) a terceira categoria é a *Identidade*, e é através dela que o sujeito organiza

suas ações, projetos, relações, as noções e os julgamentos sobre si mesmo; IV) uma outra categoria da psicologia histórico cultural é a *afetividade* e apresenta como consequência da forma de ler o mundo através de símbolos, imagens, sensações e emoções do nosso dia a dia, possibilitando a organização em nós e permitindo a formação da consciência. Depois vem V) a *Linguagem* “um instrumento importante para nossa expressão e para formar nossa consciência”, afirma Bock (2008, p. 81). A respeito disso, Vygotsky (1996), também afirma que a linguagem existe desde o nascimento da criança e que é a partir das interações com o outro que a criança desenvolve a linguagem que resulta na construção de signos, um instrumento de comunicação; por último, VI) os *Sentidos* e VII) os *Significados* são categorias citadas por Vygotsky (apud BOCK, 2008) desde as primeiras obras:

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas umas dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (...). (BOCK, 2008, p. 81)

As sete categorias apresentadas por Bock (2008) são de grande relevância para explicar a psicologia histórico-cultural, abordagem acessível aos diversos leitores e pesquisadores: “pesquisadores, professores e profissionais que trabalham a partir dessa perspectiva utilizam para fazer uma leitura da realidade e dar visibilidade à dimensão psicológica, subjetiva que a realidade possui”. (BOCK, 2008, p. 82)

A seguir, apresentamos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na visão de Vygotsky (2007) que formulou sua abordagem teórica a partir da análise prévia dos escritos de Piaget, James e Koffka, entre outros.

3. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007), recorre a três concepções teóricas: 1) o construtivismo, de Jean Piaget, 2) o funcionalismo, de William James e 3) a Gestalt, de Kurt Koffka, para posteriormente, apresentar a sua concepção a respeito desses processos.

Dentre essas vertentes teóricas examinadas por Vygotsky (2007), advém dos pressupostos de Piaget a visão de que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado, pois o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento da criança.

As funções psicológicas das crianças devem ter atingido em um determinado nível de amadurecimento antes que o processo de aprendizagem possa começar, ou seja, a criança em desenvolvimento transforma aquilo que aprende de acordo com as suas estruturas internas e natas, tornando-se transformadora da aprendizagem, criadora, somente se essa capacidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida.

Da teoria formulada por James, desprende-se o postulado de que o aprendizado e desenvolvimento são paralelos, sofrendo influência do meio na construção do ser. Todavia, para James, o aprendizado compreende a aquisição de comportamentos fundidos no desenvolvimento. Nesse caso, a criança desenvolve à medida que aprendemos e o aprendizado acontece por meio da formação de hábitos; assim, se somos capazes de repetir algo, isto evidencia o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1994, p. 114), o pensamento de Piaget e James converge na medida em que ambos concebem o desenvolvimento como “elaboração e substituição de respostas inatas”. Por outro lado, para o autor, ao passo que Piaget defende que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado, James entende que ambos os processos ocorrem simultaneamente.

Vygotsky (2007), por sua vez, afirma que não se pode aprender sozinho. Para que o aprendizado ocorra é preciso interagir, e é através da linguagem que isso ocorre, a língua é vista, portanto, como a principal ferramenta de aprendizagem. Além disso, considera que a criança deve ser avaliada pelo que está aprendendo, e não pelo que já aprendeu, enfatizando o processo percorrido para se chegar à aprendizagem em detrimento da aprendizagem já concluída.

Da terceira vertente a que Vygotsky faz menção, a de Koffka, decorre a visão de que desenvolvimento e aprendizagem se combinam, um interfere no outro, já que o aprendizado depende diretamente do desenvolvimento, e conseqüentemente a aprendizagem corresponde a um processo de desenvolvimento. A perspectiva de Koffka traz três novos aspectos não abordados nas teorias de Piaget e James, que são: 1) combinação, 2) interação e 3) amplo papel do desenvolvimento e aprendizagem.

Em conformidade com as concepções apresentadas anteriormente, Vygotsky concebe que o aprendizado precede o desenvolvimento, e que o processo de aprendizagem parte do

social para o individual. Diante disso, é possível perceber que a sociedade exerce um papel preponderante na formação das crianças, segundo o pensamento Vygotskyano.

Nessa mesma direção, Alexander Luria (1902-1977), um dos principais colaboradores de Vygotsky, apresenta o desenvolvimento infantil a partir de três aspectos: o instrumental, Cultural e Histórico.

O Instrumental se refere à “natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondemos aos estímulos apresentados no ambiente, mas os alteramos e usamos suas modificações como um instrumento de nosso comportamento”. (BOCK, 2008, p. 126).

Nesse sentido, um exemplo bastante significativo corresponde ao ato de “amarrar um barbante no dedo para lembrar algo. O estímulo – o laço no dedo – objetivamente significa apenas que o dedo está amarrado. Ele adquire sentido, por sua função mediadora, fazendo-nos lembrar algo importante”. (BOCK, 2008, p. 126) O aspecto instrumental está interagido com as categorias Sentidos e significados apresentados anteriormente.

Quanto ao aspecto cultural:

Envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar as tarefas. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vygotsky deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento. (BOCK, 2008, p. 126)

E em se tratando do aspecto histórico, este está interligado com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram alterados ao longo da história social da civilização.

Os instrumentos culturais expandiram os poderes do homem e estruturaram seu pensamento, de maneira que, se não tivéssemos desenvolvido a linguagem escrita e a aritmética, por exemplo, não possuiríamos hoje a organização dos processos superiores que possuímos. (BOCK, 2008, p. 126)

Na visão Vygotskyana, “a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados que um não seria o que é sem o outro. Com essa perspectiva Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil.” (BOCK, 2008, p. 126).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, Araújo 2008 afirma,

O desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico... desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às

experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. (ARAÚJO, 2008, p. 3).

Para Duarte (2008), a transmissão de cultura apresentada pelos adultos para a criança não é concebida na psicologia vygotskyana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, mas, sim, como um fator determinante, ou seja, principal. Segundo o autor, é daí que se percebe a distância existente entre a concepção de desenvolvimento apresentado por Vygotsky e Piaget.

Este entendia que a “transmissão social” seria um dos três fatores clássicos do desenvolvimento, sendo os demais a hereditariedade e o meio físico (PIAGET, 1994, p. 89-90); a esses, deveria ser acrescentado um quarto fator, o processo de equilíbrio por auto regulações, “mais geral que os três primeiros”, que poderia “ser analisado de forma relativamente autônoma”. Ao considerar esse processo como o motor espontâneo do desenvolvimento intelectual, motor esse que não seria determinado pela transmissão social, mas sim, ao contrário, seria aquele que determinaria a própria possibilidade de algum êxito nessa transmissão, Piaget acaba por transformar o social em algo externo ao desenvolvimento do indivíduo ou, na melhor das hipóteses, num componente secundário desse desenvolvimento. (DUARTE, 2008, p. 45)

Assim, para que a criança aprenda, sua relação com o mundo precisa ser mediada, e esta é a função do educador e/ou professor. Para ele, a aprendizagem da criança inicia muito antes de sua entrada na escola, isso porque desde os primeiros dias de vida ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. Nos termos de Bock (2008):

A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande interprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano. (BOCK, 2008, p. 142).

A aprendizagem é, portanto, um processo social que ocorre na interação com os adultos e com os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola é o lugar onde a criança recebe essa estimulação, é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. Os professores junto com os alunos formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança.

Ao analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, em crianças na idade escolar, Vygotsky (2007, p. 98) apresenta dois exemplos de desenvolvimento da criança apresentada pela americana Dorothea McCarthy. O primeiro exemplo se refere aquilo que a criança já domina e o segundo, o que a criança só consegue fazer com a ajuda de outra pessoa, ou seja, aquilo que a criança só pode pôr em ação sob orientação.

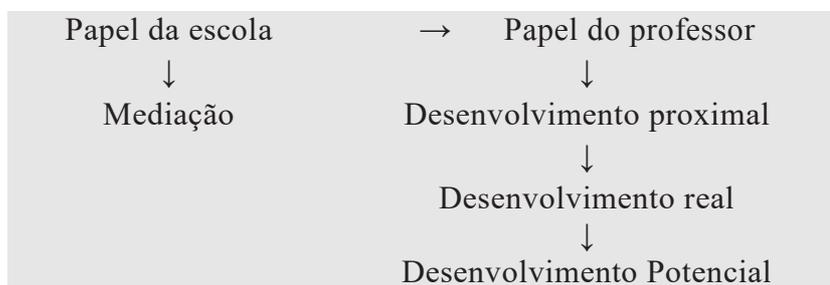
De acordo com o autor, só podemos identificar o estado de desenvolvimento mental da criança se forem revelados os seus dois níveis: O nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Afirma ainda que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

Dessa forma, é possível afirmar que tudo aquilo que a criança aprende por meio da interação com o outro vai sendo incorporado por ela, e sendo agregado ao acervo de conhecimentos apreendidos pela mesma.

4. Educação escolar

Nas teorias pedagógicas e no cotidiano escolar, a escola é vista como um meio que prepara a criança para a vida. Segundo Bock (2008, p. 271), “é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade e, para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, criar, inventar, inovar, transformar”.

Para melhor compreendermos o aprendizado escolar, apresentamos, no esquema a seguir, qual o papel da escola e do professor nesse processo segundo a teoria Vygotskyana (2007):



Segundo Vygotsky (2007), o conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental para compreendermos o papel do professor.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estágio embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flor” do desenvolvimento, ao invés de “fruto” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p.97- 98)

De acordo com o referido autor, as crianças iniciam seu aprendizado desde os primeiros instantes de vida, inclusive de forma espontânea e instintiva. Dessa forma, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

Tendo como base as questões referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como o papel da escola e do professor, Saviani (apud MARTINS, 2013, p. 289) destaca alguns passos em que se devem pautar o trabalho pedagógico, voltados à pedagogia histórico-cultural, que se articulam em uma dinâmica entre aprendizagem e ensino.

O primeiro passo é compreender a “*prática social* como ponto de partida do trabalho pedagógico”. (MARTINS, 2013, p. 289), uma vez que professor e aluno representam práticas sociais distintas num mesmo ponto social comum entre eles (a escola). Sendo assim, aluno e professor articulam suas realidades e experiências distintas, e, na prática pedagógica, a experiência escolar se articula com as experiências sociais de cada um destes no que se refere à compreensão acerca da própria realidade.

O segundo passo diz respeito à *problematização*, que consiste na identificação dos principais problemas da prática social; desse modo, na relação professor-aluno, a realidade observada deve impulsionar uma ação que posteriormente atenda à necessidade apresentada pela realidade analisada.

O terceiro passo, a *instrumentalização*, diz respeito ao uso do acervo das apropriações que objetivam o professor a ensinar. Este passo caracteriza-se pela relação interpessoal entre aluno e professor, de modo a permitir que a educação escolar possa desempenhar um papel social efetivo.

O quarto passo, denominado *catarse*, refere-se à concretização da intencionalidade educativa dada pela ação de cada aluno em particular, através da prática social. Desse modo, fica evidente que a transformação social dada por meio da educação é possível sim, superando uma mera sequenciação didática. Sendo assim, torna-se necessário criar situações para que essa transformação ocorra de modo a partir do âmbito particular para o geral, numa relação de prática que se identifiquem as condições concretas sob as quais o ensino venha a ocorrer.

Embora a criança chegue à escola munida de alguns conhecimentos, é nesse ambiente que o aluno, junto com o professor, deve aprimorar seus conhecimentos, para uma melhor compreensão de explicar o mundo.

De acordo com Duarte (2015), parte dos estudos de Vygotsky é dedicada às questões da educação escolar, buscando a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender. Já a pedagogia histórico-cultural tem como critério o do “desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano [...]” (DUARTE, 2015, p. 9) que é vista como as contradições geradas pela luta de classes.

A definição dos conteúdos escolares é vista como uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. Esse fato evidencia a inconsistência de dois jargões conquistados na educação: o de que “ensinar não é educar” e a “caracterização de determinadas propostas pedagógicas como “conteudistas”.

Ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudistas”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. (DUARTE, 2015, p. 10).

Duarte (op. cit., p. 10) afirma ainda que a palavra conteudistas “assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente do indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social”.

Tendo como base a discussão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento bem como as questões sobre o papel da escola e do professor, abordamos a seguir os aspectos presentes no papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

5. O Papel da Brincadeira no Desenvolvimento

A seguir destacaremos o papel da brincadeira no desenvolvimento, ressaltando a importância do aprendizado nesse processo. Para melhor compreensão da discussão descrevemos a seguir os principais conceitos abordados por Vygotsky (2007), nessa esfera.

- a) **Brincadeira:** O brincar para Vygotsky (2007), é marcado pela cultura e mediado com quem à criança se relaciona.
- b) **Brinquedo:** O brinquedo está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sobre o papel da linguagem no mesmo, investigando o que motiva a ação da criança no brinquedo.
- c) **Jogo:** O jogo é marcado por regras, mesmo que explícitas elas existem. A situação imaginária regula as regras, que por sua vez controlam a ação da criança durante a brincadeira.

O autor russo concebe a brincadeira como uma situação imaginária criada pela criança. Para compreendermos a singularidade da brincadeira como uma forma de atividade da criança, é preciso observar que:

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. (VYGOTSKY, 2007, P. 108).

Segundo Kishimoto (2011, p. 67), “como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados”. Porém, de acordo com Vygotsky (2007), nem todos os desejos não satisfeitos dão origem às brincadeiras. Todavia, a fantasia se apresenta como extremamente relevante para a elaboração de conteúdo frustrantes, traumáticos e mal compreendidos.

Ele afirma ainda que, para compreendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em consideração suas necessidades e os estímulos necessários para tornar a ação eficaz. Ao brincar a criança satisfaz seus desejos, que evoluem no decorrer do desenvolvimento.

É imensurável a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. O autor apresenta duas concepções acerca do objeto e seu significado. A primeira corresponde a da criança com menos de três anos, que “é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária” (VYGOTSKY, 2007, p. 112), porque a criança ainda apresenta algumas limitações, por isso, resultaria em uma forma de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente em que vive.

Em resumo, “os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da

criança”. (VYGOTSKY, 2013, p. 113). No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”. (VYGOTSKY, 2013, p. 114).

É partir daí que a imaginação entra em ação, o autor afirma que:

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. (VYGOTSKY, 2007, p. 114).

A segunda concepção é a da criança na idade pré-escolar, em que ocorre pela primeira vez uma mudança entre o brinquedo (objeto) e o seu significado. Com isso, o autor afirma que “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas” (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Um exemplo prático disso é quando a criança transforma um pedaço de madeira em um boneco, ou um cabo de vassoura tornando-se um cavalo. Mediante isso, podemos afirmar que:

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo de pau” como pivô. Nesse ponto crucial, a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção. (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

À medida que a criança vai crescendo, esse objeto de transição vai perdendo o seu significado, e a criança já consegue fazer isso de uma maneira mais fácil, o que ocorre com mais frequência entre os adultos. Significa que, para o adulto, a substituição de significado de um objeto para outro se faz de uma maneira mais simples do que para uma criança, pois aquele já consegue separar um objeto do seu significado real podendo dar outro significado para ele.

Para concluir o pensamento do autor em relação a estas duas concepções presentes no desenvolvimento da criança, vejamos:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o

brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 2007, p. 116-117).

O autor comenta como se dá o comportamento da criança no jogo. Enquanto na brincadeira a criança pode agir de forma espontânea, no jogo ela age de forma contrária à que gostaria de agir, tendo que seguir as regras expostas pelo jogo.

A criança na idade pré-escolar é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Pois, “uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência”. (VYGOTSKY, 2007, p. 119).

Quando a criança quer realizar seus desejos, ela age em busca dos seus objetivos. E essas ações internas e externas são inseparáveis: “a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. O que foi dito sobre a separação do significado dos objetos aplica-se igualmente às próprias ações da criança”. (Idem, 2007, p. 119).

Para que haja a separação entre o significado e a ação, a criança necessita de um pivô, como o cavalo de pau citado anteriormente, na forma de uma ação que substitui a ação real, pois, “no brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto” (VYGOTSKY, 2007, p. 120).

Como nos aponta o autor, é na primeira infância que a criança relaciona o objeto ao que a motiva a fazer. Podemos observar que a percepção e motivação caminham juntas e o resultado dessa junção é a reprodução das situações reais vivenciadas pela criança em seu meio social. Um exemplo claro a respeito disso, é quando a criança está brincando de boneca imitando o modo como sua mãe se relaciona com ela.

5.1 A contribuição da brincadeira no desenvolvimento infantil

De acordo com Leontiev (2012), a criança muito pequena ainda não consegue realizar atividades teóricas abstratas, e a consciência das coisas emerge sob forma de ação; é nesse momento que surge a inteligência prática, pois “a criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”. (LEONTIEV, 2012, p. 120).

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, 2012, p. 120-121).

Quando a criança apresenta a clássica forma “eu mesmo” ou “me deixa”, ela converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação, tornando-se a situação cada vez mais real. Para o estudioso, essa situação é também a fonte do surgimento de uma nova e rara contradição.

Analisando essa contradição, é possível observar que a criança na idade pré-escolar recria sua história através da brincadeira, em que tudo o que aprende e vivencia é colocado em prática como uma forma de “imitar” o adulto e de reviver o que foi aprendido, e assim internalizar.

Tal contradição pode ser abordada por meio da atividade lúdica, ou através de um jogo. Por esse motivo, o autor traz uma reflexão muito mais profunda acerca da importância da brincadeira, visto que o jogo, aqui, não é visto como uma atividade produtiva, em que principal objetivo seja o resultado, mas, sim, a ação em si mesma.

É na brincadeira que a criança tem a oportunidade de criar e recriar suas “histórias”, como citado anteriormente, por meio do faz de conta. Para Leontiev, “as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”. (Idem, p. 122).

Como podemos perceber, tanto Vygotsky (2007) quanto Leontiev (2012) afirmam que a criança passa a realizar a transformação de significado de forma gradativa, à medida que começa a ingressar no campo imaginário. Por esse motivo, podemos concluir que quando a criança é muito pequena, ainda não é capaz de dar um determinado significado ao objeto. Nessa idade, a criança ainda utiliza um objeto concreto para promover a separação entre significado e objeto. Isso porque os significados ainda estão ligados aos objetos concretos que a criança conhece. Como exemplo, podemos citar a criança que aprende o que é um cachorro e passa a ver como cachorro todo animal mamífero, quadrupede e peludo.

Em relação à criança na idade pré-escolar, os autores afirmam que elas já têm capacidade de pegar qualquer objeto e dar um novo significado, pois nessa fase as crianças já podem operar com o significado, independentemente do objeto concreto.

No que diz respeito aos jogos, perdem o sentido quando se joga com o interesse da vitória, deixando de lado a simples participação e diversão com os colegas, como fazem os adultos. Desse modo, o jogo deixa de ser uma simples brincadeira e passa a ser algo competitivo fugindo assim do objetivo.

Conforme Leontiev (2012), é necessário tratar a brincadeira de forma mais concreta, sem nos limitar a afirmações gerais. Se faz necessário buscar traços específicos nas brincadeiras pré-escolares para que estas sejam utilizadas a favor do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional.

É preciso levar em consideração também que “há formas de brinquedos que diferem em seu conteúdo e origem”. (LEONTIEV, 2012, p. 124). Existem também jogos com uma tradição mais curta, que surgem em um pequeno grupo de crianças, e posteriormente são convertidos em jogos tradicionais apenas para o mesmo pequeno grupo de crianças, não se aplicado a outros grupos. Vale salientar, sobre o cuidado que se deve ter com a generalização, pois cada criança reage de modo diferenciado.

Pensando nisso, o autor afirma “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”. Um exemplo, claro que o autor apresenta sobre esse fato é o desejo da criança montar em um cavalo. Neste momento, cabe ao educador/professor estimular a individualidade da criança, pautada em sua singularidade e habilidades.

Precisamos destacar que se uma criança deseja montar um cavalo, mas ainda não é capaz de exercer essa atividade, ela tenta substituí-lo por um objeto pertencente ao mundo dela, como um cabo de vassoura, transformado em um cavalo na brincadeira. Por isso, conforme o autor, “toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige”. Assim, é importante ressaltar é desejo da criança montar em um cavalo, não realizar outra brincadeira. Devemos destacar que a ação é vista como uma operação, ou seja, os meios pelos quais ela é realizada; no caso do cavalo de pau, a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo.

A brincadeira é muito mais importante do que podemos imaginar, pois permite à criança criar um espaço para a solução de problemas que a cercam, proporcionando-lhes um relacionamento coletivo, facilitando o desenvolvimento, além de favorecer a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

Portanto, fica evidente a importância da brincadeira no processo de aprendizagem da criança e, com certeza, esse instrumento deve ser inserido no currículo e projeto pedagógico da escola. Não somente como um momento de diversão, mas tornando o aprendizado muito mais proveitoso e prazeroso.

5.2. A brincadeira de faz de conta: Um lugar à imaginação

Ao discutir o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007) trata, especialmente, da brincadeira de faz de conta; por isso, dedicamos esta seção a esse tema, por ter lugar privilegiado em suas discussões sobre o desenvolvimento.

Como a criança ainda não é capaz de exercer determinados papéis dos quais fantasia, o faz de conta surge, então, para satisfazer as necessidades ainda não realizáveis por ela. Para o autor, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança, uma vez que ela reproduz as ações do adulto em condições diferentes da realidade.

Significa que primeiro ela presencia uma situação e, posteriormente, age de acordo com o que presenciou, reproduzindo. É por meio da brincadeira que a criança consegue comunicar-se com a realidade dos adultos, resultando no controle interior, que a leva a agir de maneira mais ativa, facilitando uma futura tomada de decisões.

De acordo com Leontiev (2012), o mundo das crianças está se expandindo e, nesse momento, já não inclui apenas os objetos que as rodeiam, mas também os objetos que os adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir. Nesse período, a criança tenta atuar como o adulto, e a brincadeira acaba por ter uma função de ensaio para a fase adulta.

Segundo Fontana (1997, apud Vygotsky, 2007), devemos levar em consideração o que a brincadeira de faz de conta proporciona a criança. Um primeiro aspecto apresentado pela autora é que a criança assume um papel definido antes de dar início à brincadeira. Outro aspecto a ser apresentado é os objetos utilizados por ela.

Vygotsky (2007) afirma que não é qualquer objeto que pode substituir outro. A criança, ao brincar, implicitamente está se submetendo a um comportamento baseado por regras. Com isso, podemos observar que a situação imaginária está longe de ser algo criado livremente pelas crianças. Contudo, as regras impostas nos jogos se assemelham às regras socialmente estabelecidas, o que auxilia a criança na incorporação de tais regras.

Essa brincadeira traz as marcas da experiência social, de suas vivências com os outros e conhecimentos sobre a realidade. Desde os primeiros anos da infância, a criança vai acumulando experiências que alimentam sua produção criativa. Assim, a experiência alimenta a fantasia e esta, por sua vez, participa da ampliação da experiência.

Para Vygotsky (1998), existem quatro formas básicas que afirmam que a imaginação e a realidade trabalham juntas. A primeira forma está relacionada ao acúmulo de experiência vivenciado pela criança; assim, quanto mais informações a criança adquire, maior será sua experiência com a imaginação.

A segunda forma relacionada é a complexidade existente entre a fantasia e a realidade, em que a fantasia acrescenta uma nova versão da história vivenciada ou não pela criança. Basicamente, é a construção de uma imagem mental a partir de relatos que lemos ou ouvimos de algo que foi comentado pela mediação de outras pessoas.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade refere-se ao aspecto emocional, que é manifestada de dois modos: na primeira, o emocional é influenciado pela imaginação. Na segunda, a imaginação influencia nas emoções.

Qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante (VYGOTSKY, 1998, p. 25).

Em relação ao fato de a imaginação influenciar nas emoções, o autor traz como exemplo o medo; quando sentimos medo, expressamos essa emoção não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, pois as consequências desse sentimento se revelam no corpo.

Por último, destacamos a quarta forma da relação entre fantasia e realidade. Esta consiste na construção da fantasia de algo completamente novo, ou seja, inexistente na experiência da criança, que com o auxílio da imaginação materializa-se em objeto, quando afirma:

Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca. (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Como foi apontado pelo autor, a brincadeira de faz de conta possibilita à criança o aparecimento de novas formas de entendimento do real. A criança age com os objetos de maneira diferente com o que se vê, levando em consideração que isso ocorre na criança de idade pré-escolar.

O brincar abre várias portas para que a criança tente solucionar problemas tanto do presente, quanto do passado e, ao mesmo tempo, permite que a criança realize planos para o futuro, pois, é brincando que a criança cria muitas possibilidades de entrar no mundo adulto.

Leontiev (2012) também traz uma reflexão sobre os objetos utilizados na brincadeira, afirmando que:

Primeiramente, há brinquedos de largo alcance, por assim dizer (varas, blocos etc, cujo papel nas brincadeiras já descrevemos); eles podem participar de várias ações. Em contraste com eles podemos diferenciar objetos especializados, isto é, brinquedos especializados. Entre eles podemos distinguir os que não possuem funções fixas e os que as possuem, como por exemplo, um brinquedo representando um pseudo-brinquedo. Uma criança observa-o com prazer por algum tempo e, em seguida, o põe de lado. Em outro caso, mais satisfatório, a criança começa a cogitar como separar o acrobata da barra e põe-se a agir com ele como um verdadeiro brinquedo. (LEONTIEV, 2012, p. 131-132).

É interessante destacar também que é na brincadeira que a criança, ao se sentir injustiçada, cria forças para atuar com mais facilidade perante um desafio, um poder que a criança muitas vezes não tem na vida real. De acordo com Kishimoto (2011), “o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria”.

Para Vygotsky (2007), existe uma modificação à medida que a criança vai se desenvolvendo, o que se verifica de duas maneiras: primeiramente, predomina a situação de regras que estão ocultas, mas, na medida em que a criança vai crescendo, predominam as regras explícitas e a situação imaginária fica oculta.

O autor continua afirmando que não é toda brincadeira que possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal; porém, o faz de conta exige certas condições para que ela se estabeleça, haja vista que nesse jogo estão presentes uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta. Dessa forma, o autor afirma que as regras são partes integrantes no faz de conta, embora não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente regrados.

A brincadeira de faz de conta pode ser percebida também através da junção de brincar e simular, sendo que o primeiro pode ser visto como uma atividade que o único objetivo seja causar prazer para quem está realizando a mesma. O segundo aspecto está direcionado a uma sobreposição de significados.

A diferença presente nesses dois aspectos pode ser vista quando vemos uma criança brincar de motorista – quando ela apenas entra no carro e simula os movimentos necessários para dirigir, está apenas executando uma tarefa, diferente de uma criança que, ao brincar de motorista, além de simular os movimentos necessários, incorpora à brincadeira elementos do faz de conta.

Considerações Finais

Ao termino desse artigo podemos verificar que a brincadeira é uma forma facilitadora de aprendizado. A partir dela, a criança desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, interagindo com o meio em que vive de forma mais lúdica.

De tudo que foi apresentado, ressaltamos a compreensão da zona de desenvolvimento proximal para o processo de desenvolvimento infantil, que é vista entre o que a criança já domina e o que ela precisa da ajuda de outra pessoa mais experiente para poder solucionar um determinado problema. Visto que, é na interação com outras pessoas que elas aprendem a compartilhar e a viver em um contexto educativo, coletivo e dinâmico, relacionando-se e comunicando-se com o mundo a sua volta.

Também apontamos a psicologia histórico-cultural como teoria que compreende o homem como um ser ativo, histórico e cultural, apresentando o professor como mediador dos conhecimentos e não como aquele que é detentor do saber.

Essa pesquisa bibliográfica nos fez perceber que a brincadeira não pode ser trabalhada separadamente do aprendizado e desenvolvimento da criança. Infelizmente, muitos professores não reconhecem a brincadeira como instrumento de ensino e aprendizado que pode ser trabalhado em sala de aula. E por isso, deixam de utilizar esse recurso extremamente valioso para a prática pedagógica.

Precisamos incentivar os professores a trabalharem de forma mais lúdica, criando atividades que possam atrair a criança no ambiente escolar, possibilitando a construção de ideias e conceitos que contribuam para as suas vidas, tornando-se um ser crítico, histórico e social, pois quando a criança brinca na escola, o professor está proporcionando ao aluno a incorporação de regras implícitas de comportamento, que aos poucos as crianças tornam conscientes da existência de regras na brincadeira.

Da mesma forma que ocorre com a brincadeira, o papel que ela exerce no desenvolvimento infantil também se modifica. A brincadeira aqui não é vista apenas como uma forma de aprender, e, sim, a oportunidade que a criança tem em experimentar, relacionar, imaginar, transformar e se expressar espontaneamente.

A brincadeira é uma ferramenta de grande utilidade para o processo de socialização para a criança. Na medida em que a criança brinca, aprenda regras e normas que são fundamentais para o convívio coletivo, tendo a escola a responsabilidade de discutir tal questão a partir da metodologia do professor, o que irá proporcionar uma reflexão não só

teórica, mas prática, a fim de proporcionar às nossas crianças um desenvolvimento adequado. Por isso, é finalidade deste artigo destacar o papel do professor como mediador entre a brincadeira e a aprendizagem transformando o ambiente de sala de aula um espaço adequado ao brincar.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the contributions of the play for learning and child development. This study is based on the concepts of the historical-cultural psychology developed by Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934), an educational theorist who studied the development, based on the human's phylogenesis and ontogenesis, providing many contributions to the deepening of the theme. This is a bibliographic research and it shows how important the play is for children's development. For this reason, there is a need for the teacher training undergraduate programs to give special attention for that specificity in the Early Childhood Education.

Keywords: Historical-cultural Psychology. Learning and Development. Play.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Vivian Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural.** Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf. Acessado em: 02 de maio de 2016

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Aria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia.** – São Paulo: Saraiva, 2008

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** / Newton Duarte – 2ª ed. Ver. E ampl.– Campinas, SP: Autores associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação** / Newton Duarte. – 1ª Ed. I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: Porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein.** *Geminal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8 – 25, jun. 2015.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico** / Roseli Fontana, Maria Nazaré da Cruz. – São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org^a.) **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação.** – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 12^a Edição – São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica/** Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NASCIMENTO, Cyntia de Souza Paiva. **Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da Educação Básica.** Niterói – RJ. 2004. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação, da Universidade Federal Fluminense.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... (et al.); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (psicologia e pedagogia).

_____. **Imaginação e criação na infância: Ensaio Psicológico: Um livro para professores.** Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Somolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/imaginac3a7c3a3o-criac3a7c3a3o-inf3a2ncia_vygotsky.pdf. Acesso em: 08 de outubro de 2016.