

# CULTURA CORPORAL NA INFÂNCIA: POR QUE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

## BODY CULTURE IN CHILDHOOD: WHY PLAY IN CHILDHOOD EDUCATION?

**Gilson Firmino de Góes 1**  
**Telma Adriana Pacifico Martineli 2**  
**Eliane Maria de Almeida 3**

Assessor Pedagógico de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Paiçandu-PR. Diretor do Centro de Educação Infantil Portokalos no período de 2004 a 2015. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e em Pedagogia pela Uninter (2017). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010), Gestão Escolar (2018) e Atendimento Educacional Especializado (2018). Experiência na educação física, com ênfase em educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação integral e coordenação pedagógica. Atua principalmente nos seguintes temas: educação física, práxis pedagógica, desenvolvimento motor, o lúdico e supervisão pedagógica. E-mail: gilson.goes@hotmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013). Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE-UEM) e do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Participante dos Grupos de Pesquisa GEDUC e GEPPECC. E-mail: telmamartineli@hotmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Atualmente é professor (a) de educação física da Prefeitura Municipal de Paiçandu. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, ginástica, slackline, terceira idade e arte. E-mail: elianemarialmeida@hotmail.com

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar a concepção de brincadeira como atividade dominante na infância, bem como a importância da cultura corporal nesse período, a partir dos estudos de L. S. Vigotski, A. Leontiev, D. Elkonin e seus continuadores. Os estudos realizados a partir deste referencial teórico possibilitam afirmar que as brincadeiras são atividades dominantes das crianças entre 03 e 06 anos e determinam as mudanças mais significativas de seu psiquismo. Por meio dos jogos protagonizados, as crianças sanam suas necessidades de serem iguais aos adultos e de participar do seu mundo, bem como apropriam-se da cultura corporal, produzida e transmitida historicamente por gerações. Concluímos, portanto, que os jogos e brincadeiras, concebidos como manifestações da cultura corporal, podem constituir-se como um meio para o enriquecimento da cultura corporal das crianças e favorecer o desenvolvimento de suas funções psíquicas para a atividade dominante posterior, atividade de estudo.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

**Abstract:** This study aims to analyze the conception of children's play as a dominant activity in childhood, as well as the importance of body culture in this period, based on the studies of L. S. Vygotsky, A. Leontiev, D. Elkonin and their followers. The studies performed by drawing on this theoretical framework make it possible to state that children's play is children's dominant activity between the ages of 03 and 06, and determine the most significant changes in their psyche. Through role play, children meet their need to be like adults and to take part in their world, while also taking as their own the body culture produced and historically passed on through generations. We conclude, therefore, that children's play and games, while conceived as body culture manifestations can be a means to enrich children's body culture and favor the development of their psychic functions for the subsequent dominant activity, the study activity.

**Keywords:** Children's Play. Child education. Historical-Cultural Theory.

## Introdução

O ato de brincar tem sido temática de muitos estudos e pesquisas desenvolvidas no mundo e no Brasil, tanto nas áreas da psicologia, da educação e da educação física como em outras áreas. A produção decorrente destes estudos vem sendo socializada em forma de teses, dissertações, livros, artigos e ensaios de natureza científica e divulgada em periódicos, banco de dados científicos e congressos, nas últimas décadas. Estes estudos fundamentam-se em diferentes referenciais teóricos, por exemplo, as obras clássicas de Jean Piaget (1896-1980) e Lev S. Vygotsky (1896-1934).

Uma observação recorrente nos estudos relativos ao ato de brincar refere-se à afirmação de sua importância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, as explicações para isto são um tanto complexas e nem sempre convincentes, o que suscita a necessidade de novos estudos para que se consiga avançar no seu entendimento, com vistas a contribuir para o processo de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento de crianças, especialmente, na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos.

Essa necessidade é ainda maior quando constatamos um distanciamento entre as proposições pedagógicas e o que de fato se desenvolve no trabalho pedagógico. A realidade revela a hegemonia de concepções comportamentalistas e construtivistas na educação, especialmente na realidade brasileira, fortemente influenciada pelos modelos americanos e europeus de educação e, como afirma Duarte (2004), pela carência de outros referenciais teóricos, como a Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural foi elaborada por Lev S. Vigotski (1896-1934) e teve importantes contribuições dos estudos de Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977), Daniil B. Elkonin (1904-1984), P. Ya. Galperin (1902-1988), A. V. Zaporózhets (1905-1981) e Vasili V. Davidov (1920-1998), entre outros. Os pensamentos e conceitos desenvolvidos pela Escola de Vigotski devem ser analisados em sua totalidade, sob a concepção da origem histórica da consciência humana e o desenvolvimento do psiquismo, entretanto, muitos equívocos de interpretação de seus principais conceitos ocorreram por dissociá-los de sua raiz teórico-filosófica (DUARTE, 2004).

Nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1993, 2000, 2007), Leontiev (1978; 2006), Elkonin (1998), entre outros, encontramos os fundamentos teóricos do papel da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, em uma perspectiva histórico-cultural. Vale ressaltar que, nas últimas décadas no Brasil, grupos de estudos e pesquisas têm se fundamentado na teoria psicológica histórico-cultural e realizado reflexões sobre o tema. Um dos exemplos dessas reflexões é o livro “Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin”, organizado por Arce e Duarte e publicado em 2006. Todavia, não se esgota a necessidade de prosseguir em seus estudos com vistas a sua compreensão e disseminação, dada a complexidade dos seus pressupostos teóricos.

O interesse por estudar a temática emergiu fundamentalmente das observações de atividades de ensino e do trabalho como professores e pesquisadores da área de educação física, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A prática docente desencadeou questionamentos sobre este tema, visto que os momentos de brincar nas instituições escolares têm diminuído progressivamente, sob a justificativa de que o tempo de brincar é improdutivo. Além disso, tais momentos apresentam-se carentes de mediação por parte dos professores, baseado no argumento de que brincar é algo natural na criança e não uma elaboração histórica que precisa ser aprendida por meio da relação social.

Fernandes (2004), ao estudar o folclore infantil nas “trocinhas” do Bom Retiro, relata que os elementos da cultura infantil são basicamente advindos da cultura do adulto, de modo que tais elementos são incorporados nas brincadeiras infantis e sofrem modificações ao longo do tempo e, muitas vezes, parecem diferenciar-se totalmente da atividade do adulto. Este aspecto nos estimulou a estudar a brincadeira sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, visto que esta perspectiva nos ajuda a compreender como o ato de brincar permite o desenvolvimento das crianças.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) dispõe no artigo 26 inciso 3 que a “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sua obrigatoriedade torna-se relevante ao se compreender que ela é uma prática social e pedagógica que tem nos jogos e brincadeiras um de seus objetos de estudo

e conteúdo a ser trabalhado na Educação Básica (SOARES et al, 1992). A legislação educacional da federação, estados e municípios destaca a importância da brincadeira no processo educacional, sobretudo, na Educação Infantil e, apesar de ela ser um conteúdo estruturante da educação física, nota-se que nesse ciclo de ensino ela pode ser ministrada tanto pelo professor de educação física como pelo pedagogo.

Diante dessas considerações buscamos compreender qual é o papel da brincadeira nas aulas de educação física, a partir de alguns questionamentos: Qual a concepção de brincadeira na Teoria Histórico-Cultural? Qual a relação entre a brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico infantil nesta perspectiva? Quais as suas contribuições às questões pedagógicas relacionadas à brincadeira e ao desenvolvimento da Cultura Corporal Infantil?

Na busca de respostas a tais questões, este estudo tem como objetivo principal analisar a concepção de brincadeira na Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal na infância, a fim de oferecer subsídios aos estudantes e professores, especialmente, de educação física que atuam na Educação Infantil.

A investigação que resultou neste artigo foi desenvolvida a partir de estudo teórico bibliográfico fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, tomando como fontes primárias Vigotski, (1993, 2001, 2007), Leontiev, (1978, 2006), Luria (1979) e Elkonin (1998), tendo como foco a especificidade da brincadeira como atividade da cultura corporal infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Para tanto, desenvolvemos estudos a partir da Teoria da Atividade (Leontiev, 2006; Elkonin, 1998), que compreende o jogo/brincadeira como atividade dominante na infância e suas contribuições para a psique infantil; além disso, estabelecemos algumas relações entre a brincadeira e o ensino da educação física e suas possíveis contribuições para a apropriação da cultura corporal infantil.

A seguir, apresentamos as sínteses dos estudos dos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural e os seus pressupostos teóricos sobre a temática em questão.

## **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural**

Ao tratar da história e do problema do desenvolvimento das funções psíquicas, nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (2000) afirmou que a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores era um âmbito da psicologia totalmente inexplorado. Entretanto, o autor ressaltou a importância do estudo das funções psíquicas superiores para compreender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade humana, inclusive no estágio infantil.

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas, conceito mais importante da psicologia genética no entendimento de Vigotski, segue sendo ambíguo e confuso. O projeto de trabalho do grupo de pesquisa dirigido pelo idealizador da Teoria Histórico-Cultural buscava encontrar respostas para aquilo que o próprio Vigotski chamou de “Crise da Psicologia”. Um dos principais aspectos das pesquisas feitas pelos membros do instituto coordenado por Vigotski esteve voltado para a constituição histórica dos processos psicológicos superiores e o papel que as ferramentas desempenham na constituição das formas superiores de comportamento, tais como: a linguagem, a memória, a atenção, o pensamento, a partir das relações sociais que o homem estabelece com o mundo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade humana é o plano que dá origem à consciência, da mesma maneira que o comportamento do homem na sociedade acontece por transmissões culturais históricas. Desse modo, o conhecimento é construído a partir da apropriação dos conhecimentos que já foram produzidos historicamente. Assim, a linguagem tem papel essencial na formação da consciência, já que é por meio dela que o homem pode transmitir suas representações de uma geração a outra, e pode refletir sobre o mundo que o cria e, ao criá-lo, pode estruturar sua consciência.

Luria (1979) contribuiu de forma significativa para o entendimento da atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais, esclarecendo que a atividade consciente do homem se diferencia, fortemente, do comportamento dos animais pelas suas características fundamentais. Para o autor, duas vias distintas tentam explicar os traços da atividade consciente: 1) Darwin (naturalismo): fase embrionária os animais têm atividade consciente; 2) Descartes (idealismo):

o homem tem atividades conscientes por causa da alma, do espírito. Contrapondo-se a estas concepções, Luria (1979) afirma que a forma superior de vida inerente ao homem deve ser procurada na forma histórico-social, que está relacionada ao trabalho social, com o emprego dos instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Portanto, “[...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem do íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1979, p. 75).

Junto com os motivos biológicos, surgem as formas superiores de comportamento, baseadas na abstração das influências imediatas do meio, e, juntamente com as duas fontes de comportamento do meio – comportamentos herdados e experiências individuais - surge uma terceira fonte, isto é, o resultado da apropriação das experiências de toda a humanidade.

Com relação à educação, o processo de ensino aprendizagem ocorre por meio da transmissão de conhecimentos socialmente existentes. Vigotski (1993, p. 241) destaca que, no processo de aprendizagem, a imitação “é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento”. Para tanto, faz-se necessário o processo de mediação e apropriação dos instrumentos, isto é, o uso da comunicação e dos signos para a apreensão e reprodução da cultura humana.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo foi desenvolvido, a fim de buscar meios que pudessem representar o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças. Para o criador deste conceito, ao verificar o desenvolvimento de uma criança é preciso atentar-se para aquilo que ainda está em processo de formação e não se prender somente àquilo que já amadureceu (VIGOTSKI, 1993).

Assim, Vigotski propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento atual/real e a zona de desenvolvimento próximo. O nível de desenvolvimento atual/real corresponde àquilo que a criança consegue fazer por si mesma, de forma independente, ao passo que a zona de desenvolvimento próximo se refere a tudo aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue fazer imitando ou com o auxílio de um adulto ou de outro indivíduo com mais experiência. Portanto, é verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-la por si mesma amanhã” (VIGOTSKI, 1993, p. 241-242). Vigotski (1993, p. 241-242) afirma que:

Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. [...] *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil.* Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento próximo.

Assim, Vigotski deixa claro que o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, expectativa naquilo que ainda está em elaboração e que requer a ajuda de outro indivíduo para ser realizado. Logo, o nível de desenvolvimento próximo possibilita a participação do adulto e/ou dos alunos mais experientes como mediadores no processo de aprendizagem da criança.

## A atividade dominante no Desenvolvimento do Psiquismo Infantil

A vida de uma pessoa ocorre do momento em que ela nasce até a sua morte. Inserido em um mundo cultural de relações sociais, a vida do homem divide-se em estágios, na perspectiva histórico-cultural, e para cada período existirão determinados tipos de atividades que serão dominantes.

No processo do desenvolvimento psíquico, algumas atividades reproduzidas pela criança transformam-se nos mecanismos psicológicos em diferentes tipos de atividade produtiva. As ações que as crianças realizam tentando imitar o adulto se tornarão, posteriormente, uma ação verdadeira (de trabalho), de acordo com o contexto social no qual ela estava ou estará inserida.

Leontiev (1978) explicita o conceito de atividade dominante, em seu livro “O desenvolvimento do Psiquismo”, e afirma que esse conceito se refere à atividade “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Podemos dizer, então, que as atividades dominantes são aquelas que, no percurso do desenvolvimento infantil, influenciam as mudanças mais significativas nos processos psíquicos da criança. Portanto,

[...] chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 122).

atividade principal ou dominante é caracterizada por três atributos principais: o primeiro é que se trata de uma “[...] atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados” (LEONTIEV, 2006, p. 64) e, de fato, nota-se que na idade pré-escolar, por exemplo, a atividade dominante é o jogo e por meio da brincadeira a criança apreende o mundo circundante; o segundo atributo compreende a atividade dominante como “aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados” (LEONTIEV, 2006, p. 64), por exemplo, o brinquedo desenvolve os processos de imaginação ativa na criança; e o terceiro atributo refere-se à “atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 64-65) e, de acordo com esse atributo, na atividade dominante do jogo, o brinquedo faz com que a criança assimile funções sociais e modela a sua personalidade.

A atividade dominante é responsável pela mudança de diversos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança. Cada nova geração possui novas condições de vida, assim, embora a atividade dominante seja periódica no desenvolvimento psíquico infantil, ela depende das condições concretas de vida da criança. Essas condições determinam qual atividade será a mais importante em dado desenvolvimento da psique infantil.

Leontiev (2006, p. 69) afirma que toda atividade possui uma ação, a qual é um “[...] processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. E toda ação requer uma operação, isto é, um “[...] modo de execução de um ato” (LEONTIEV, 2006, p. 74). O desenvolvimento das operações conscientes forma-se, a partir das ações da criança, por meio de “um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático” (LEONTIEV, 2006, p. 75).

Desse modo, quando o nível e desenvolvimento das operações progride suficientemente é possível tornar as ações mais complexas, as quais propiciam a formação de novas operações e concomitantemente, preparam a criança para novas ações. Além disso, o motivo da atividade pode passar para o objeto da ação e o resultado da ação pode se transformar em uma atividade e é desse modo que “[...] surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem as mudanças na atividade dominante e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro” (LEONTIEV, 2006, p. 69).

A interpretação que a criança tem da realidade concreta ocorre sempre em conexão com a sua atividade, pois cada estágio do desenvolvimento da criança está relacionado com a sua atividade dominante. A partir disso, ela torna-se consciente das relações sociais e as interpreta. A expressão desse desenvolvimento da consciência está na mudança na motivação da atividade, ou seja, hábitos antigos perdem sua força e nascem novos, que conduzem a reinterpretção das suas ações anteriores (LEONTIEV, 2006).

No período da atividade dominante do jogo, por exemplo, o objetivo do brinquedo é o próprio processo e não o resultado da ação, assim a brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas apenas fazer. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer” (LEONTIEV, 2006, p. 123), de maneira que quando a vitória se torna mais importante do que jogar, o jogo deixa de ser uma brincadeira e atividade dominante, como observa-se no caso dos adultos.

Nota-se, ainda, que a criança em idade pré-escolar não se importa se o adulto não presta total atenção em suas histórias, pois ela presta mais atenção em si mesma. Com o tempo, o conhecimento da criança aumenta e a atividade do jardim de infância perde o sentido e, conseqüentemente, ocorre uma mudança na atividade dominante. Esta mudança pode ser percebida por meio da autoafirmação e da indisciplina das crianças. Vale ressaltar que “[...] a mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança” (LEONTIEV, 2006, p. 72).

Leontiev (2006) ressalta que se a criança não muda de atividade dominante quando ela já desenvolveu todas as capacidades psíquicas ela entra no que chamamos de crise. Tais crises são conhecidas por crises dos 3 ou dos 7 anos e são caracterizadas pela falta de entendimento das crianças pela atividade que até então tinha sua total atenção, ou seja, a criança deixa de entender o jogo e quer atenção dos pais ou então carece de obrigações sociais como ir à escola, fazer lições de casa. Se estas mudanças não são oferecidas à criança, ela acaba por encontrá-las sozinha e de formas anormais e estranhas, muitas vezes. Leontiev (2006, p. 67) afirma que as crises são anormais, de modo que elas não ocorrerão se “o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for processo racionalmente controlado, uma criança controlada”.

### **O Jogo como atividade dominante nas crianças de 3 a 6 anos**

O ciclo de desenvolvimento da infância e da adolescência, citado por Davidov (1998), a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, indica que cada período desse desenvolvimento tem suas atividades dominantes, a partir das quais são constituídas novas formações psicológicas, cujas sucessões se configuram como a unidade do desenvolvimento psíquico. Essas atividades dominantes se enquadram em seis estágios: comunicação emocional, atividade objetual-manipulatória, atividade de jogo, atividade de estudo, atividade socialmente útil e atividade de estudo e profissional.

Especificamente, no que se refere às crianças entre três a seis anos de idade, nota-se a atividade de jogo como atividade dominante. De acordo com Leontiev (1978), o jogo é a atividade dominante na idade pré-escolar. Tal atividade é responsável pela formação e organização dos processos psíquicos da criança, o qual molda a sua personalidade. Desse modo, é no jogo que a criança se apropria das funções sociais, das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas, das relações humanas e se apropria do mundo material que a circunda, de modo que a criança aprende jogando.

Na infância pré-escolar, quando a criança brinca com um pedaço de madeira e trata-o como um cavalo ou uma espada, por exemplo, caso ela esteja brincando de cavaleiro. Assim, por meio do jogo como atividade dominante, a criança ultrapassa a simples manipulação de objetos e penetra em um amplo mundo, assimilando o mundo objetivo, uma vez que ela reproduz as ações humanas por meio dos jogos. Portanto, o desenvolvimento da atividade dominante determina a escolha de novos alvos na consciência infantil e a formação de novas ações.

Vigotski (2007) relata que precisamos entender a singularidade da brincadeira e como ela preenche algumas necessidades da criança. Podemos então dizer que existe uma relação muito próxima entre as necessidades das crianças e as atividades dominantes realizadas por elas. Nesse caso, quando a brincadeira aparece ela tem por função sanar as necessidades de apropriação do mundo circundante pelas crianças e “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” (LEONTIEV, 2006, p. 121-122).

Desse modo, na brincadeira a criança deseja atuar como se fosse um adulto. De uma maneira ou de outra, a ação lúdica da criança na brincadeira corresponde, ainda que de forma peculiar, às ações dos adultos. As crianças reproduzem exatamente o conteúdo das ações dos adultos, até mesmo sua seqüência. Isto ocorre por que, na tentativa de querer fazer e ser igual ao adulto, a criança percebe uma série de limitações, de modo que ao recorrer ao jogo e sua natureza imaginária, seus desejos podem ser alcançados.

As crianças na fase pré-escolar (3 a 6 anos) envolvem-se em atividades lúdicas para que os desejos não realizáveis, de modo objetivo e/ou material, possam ser realizados. Logo, a estrutura dessa atividade ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. A este mundo ilusório e

imaginário é que Vigotski (2007) chama de mundo da brincadeira.

Nota-se que a forma inicial de brincadeira pré-escolar são os jogos que se baseiam na existência de uma situação imaginária, cujo fundamento é a reprodução de uma ação. Assim, o papel do lúdico é a reprodução de uma função social generalizada do adulto pela criança, visto que “em jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social humana, a qual ela desempenha em suas funções” (LEONTIEV, 2006, p. 133).

Elkonin (1998) afirma que o principal tipo de jogo presente nessa fase de desenvolvimento são os jogos protagonizados, em que as crianças assumem papéis e ao assumi-los elas se sentem forçadas a destacar as ações e relações reais de tal função para cumprir a tarefa lúdica. O conteúdo dos jogos infantis é o reflexo que as crianças têm da realidade circundante, assim todo jogo protagonizado é regido pelas regras sociais, ou seja, regras de comportamento do papel vivenciado, portanto, todo jogo protagonizado está vinculado a uma regra de conduta.

No processo evolutivo da atividade dominante, o jogo divide-se em dois estágios, isto é, o primeiro envolve jogos de “ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais”, ao passo que o segundo envolve “[...] as relações estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas” (ELKONIN, 1998, p. 301).

O desenvolvimento dessa atividade principal ou dominante ocorre em quatro níveis, percorridos a seguir. O primeiro nível é caracterizado pela representação de papéis reais, que são determinados por suas ações e não pela totalidade de seu papel. Desse modo, as ações das crianças são monótonas e repetitivas, na maioria das vezes, desenvolvidas com determinados objetos ou companheiro de jogo. Assim, neste nível, quando uma criança brinca de ser a mãe que alimenta seu filho, sua ação se resume a dar de comer a alguém, sem se preocupar com o que dão de comer ou como o alimento é preparado, portanto, o importante é dar de comer e a ordem é indiferente (ELKONIN, 1998).

O segundo nível é caracterizado pela ação com o objeto, mas de forma que a brincadeira corresponda à ação real. Assim, as crianças identificam os diferentes papéis a serem representados, repartem as funções e representam apenas as ações relacionadas ao seu papel. Neste nível, as ações das crianças ampliam-se, de maneira que se o seu papel envolve o ato de alimentar alguém, este ato se relacionará com a ação de cozinhar, de servir à mesa, bem como a ação de orientar a criança para as atitudes corretas durante a alimentação. Outra característica importante deste nível é que as crianças identificam as alterações ocorridas na continuidade da ação, porém, ainda que não aceitem certas atitudes, as crianças não conseguem explicar os motivos de sua rejeição a tais atitudes. Desse modo, Elkonin (1998) relata que quando uma criança brinca de ser enfermeiro, por exemplo, e alguém sugere que ela aplique a injeção e depois passe álcool na pele do paciente, ela se recusa e, mesmo sem justificar o motivo da recusa, continua a brincar. Por fim, nesse nível de jogo, as crianças buscam realizar suas ações com uma lógica correspondente à lógica da vida real (ELKONIN, 1998).

No terceiro nível de jogo, o conteúdo principal é a interpretação do papel. Os papéis são definidos antes do início do jogo e determinam e encaminham o comportamento da criança, de modo que a execução das ações se refere às ações com as quais as crianças se relacionam com outros participantes do jogo. Neste nível, as ações das crianças submetem-se às regras de conduta, de forma que a infração da lógica das ações é alvo de protestos sob o argumento de que na vida real não é assim. Vale ressaltar que essas infrações são observadas mais claramente por outra pessoa do que por quem as executa e quem “erra” procura corrigir o erro e justificá-lo (ELKONIN, 1998).

No quarto nível, o conteúdo fundamental do jogo é a execução das ações relacionadas com a atitude adotada pelas outras pessoas, cujos papéis são interpretados por outras crianças, de modo que todas as ações são ligadas à interpretação dos papéis. Os papéis são claramente definidos, até a fala é teatral; as ações ocorrem em ordem semelhante à realidade, sob as invocações da vida real e as regras nela existentes. Infrações à lógica das ações e regras são repelidas, forma-se o culto à racionalidade das regras (ELKONIN, 1998).

Desse modo, os níveis de desenvolvimento do jogo são, concomitantemente, fases do desenvolvimento psíquico infantil, pois na medida em que o nível do jogo se eleva a criança se desenvolve. Tais dados evidenciam que o desenvolvimento do jogo não é determinado pela faixa

etária, pois crianças com idades iguais podem estar em níveis diferentes do jogo. As primeiras brincadeiras surgem da necessidade da criança de dominar o mundo dos objetos humanos e é por meio delas que a criança descobre as relações do homem com o objeto e as relações das pessoas entre si. Os jogos de papéis, como afirma Leontiev (2006, p. 139) incluem certas regras e para a criança “[...] dominar regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

Nas aulas de educação física na Educação Infantil, por exemplo, um dos jogos favoritos das crianças é a brincadeira do *Seu Lobo*, em que um aluno é escolhido para ser o lobo e fica em sua casa, enquanto os demais alunos saem para passear pela floresta cantando a seguinte canção: “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem, está pronto Seu Lobo?”. O “lobo” vai respondendo e imitando o que está fazendo a cada vez que as crianças cantam (acabei de acordar, estou tomando banho, escovando os dentes, penteando o cabelo, trocando de roupa, colocando os sapatos, tomando café, vestindo o casaco, entre outras coisas), até que ele diz que está pronto. Neste momento, o lobo corre atrás das crianças até pegar uma delas, a qual será o lobo na próxima vez.

Ao desenvolver essa atividade com as crianças da Educação Infantil, observa-se que nas primeiras vezes elas têm medo do lobo e querem logo fugir dele, do mesmo modo que o lobo não fala muitas coisas ou não há uma ordem nas suas ações matinais, o que caracteriza o primeiro nível de jogo. Com o desenvolvimento e a repetição da atividade, os alunos começam a corrigir o colega sobre suas condutas, ou seja, dizem que não pode falar que está pronto na primeira vez que se canta a música, mas não são capazes de explicar o motivo de o lobo não poder *estar pronto* na primeira vez que os passeadores cantam, o que caracteriza o segundo nível de jogo. Ao longo das práticas, os educandos começam a apontar as infrações dos colegas, dizendo que o lobo tomou banho, mas não trocou de roupa ou que a criança continuou correndo pela floresta, em vez de ir para a casa, onde o lobo não poderia pegá-la, o que caracteriza o terceiro nível de jogo. Por fim, o quarto nível de jogo é expresso por meio da compreensão e execução das expressões solicitadas na brincadeira, isto é, as ações matinais são executadas, a partir de uma ordem lógica e, ademais são inseridas outras ações que eles ou seus pais realizam pela manhã, diferentes das indicadas pelo professor; as meninas começam a indicar que não são lobos, mas sim, lobas.

A brincadeira “*está pronto seu lobo*” está presente em diversas instituições escolares e possui diversas variações, de maneira que muitas foram modificadas pelos professores para facilitar a compreensão das crianças e/ou pelas próprias crianças, a fim de atender aos seus interesses e desejos.

O reconhecimento e tomada de consciência de certas regras no jogo protagonizado servirão de base para os jogos com regras mais rígidas e/ou preestabelecidas. Assim, os jogos com regras só surgem a partir dos jogos imaginários, pois “as regras surgem a partir do papel pelo qual elas são justificadas, jogos comuns ‘com regras’ foram alterados de forma que as regras desses jogos fossem baseadas no papel ou na imaginária situação da brincadeira” (LEONTIEV, 2006, p. 134).

Vale ressaltar que os jogos com regras incluem certos objetivos, os quais precisam ser diferenciados e conscientizados. Eles auxiliam na modelagem da personalidade infantil e é a partir deles que surge a capacidade de auto avaliação na criança, ou seja, ela começa a perceber as suas competências físicas, destrezas e progressos em comparação com os outros e avaliar as suas ações. Além disso, eles introduzem um elemento moral em sua atividade, como o impulso moral de ajudar o outro em um pega-pega congelante, por exemplo (LEONTIEV, 2006).

Além disso, observa-se os jogos limítrofes, os quais se situam entre os jogos clássicos pré-escolares e os jogos do período escolar, ou seja, são os jogos didáticos, jogos de dramatização, jogos de improvisação e os esportes. Esses jogos, no entendimento de Leontiev (2006, p. 140), “[...] treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade”.

Nesse sentido, vale ressaltar que na prática docente dos pesquisadores, muitas vezes, os alunos chegam aos primeiros anos do ensino fundamental sem conhecer os jogos protagonizados, o que suscita a necessidade de realizá-los nos anos escolares subsequentes, ou seja, muitas crianças estão saindo da Educação Infantil sem adquirir as capacidades psíquicas básicas para realizar a atividade dominante na qual eles são inseridos, isto é, a atividade de estudo.

## Desenvolvimento do Psiquismo Infantil na Idade Pré-Escolar

Leontiev (1978) afirma que a idade pré-escolar é o período da vida em que a criança inicia o processo de reconhecimento do mundo e da atividade humana. Para tanto, a criança penetra e apropria-se do mundo circundante por meio de suas atividades dominantes. Entretanto, o que determina o desenvolvimento psíquico infantil é a sua vida e os seus processos e condições reais de vida. Assim, a análise do desenvolvimento infantil deve levar em conta o conteúdo da atividade infantil em desenvolvimento e sua atitude diante da realidade, ou seja, a análise deve envolver as condições externas de vida da criança e as potencialidades dela.

Subsidiado em Leontiev, Elkonin (1998) relata que ao brincar a criança assimila e amplia o mundo dos objetos humanos, tais objetos podem ser exclusivos de uso infantil e também de ação dos adultos, os quais a crianças não conseguem operar de modo concreto. Portanto, brincar é o “[...] ‘descobrimento’ de um mundo novo pela criança, o mundo dos adultos em suas atividades, suas funções e relações” (ELKONIN, 1998, p. 403).

Desde a mais tenra infância, a criança já mantém contato e/ou manipula algum objeto, seja os brinquedos que são colocados acima de seus berços, chocalhos e mordedores, os quais permitem a apreensão de certas ações elementares. Nesse período, a criança desconhece as relações e funções sociais dos adultos. Mais tarde, a criança começa a perceber-se semelhante ao adulto e passa a utilizar seus atos como um modelo, ou seja, essa percepção toma a criança de desejo de ser/agir como um adulto (ELKONIN, 1998).

Desse modo, os brinquedos com que a criança agia anteriormente podem manter-se os mesmos, entretanto terão um novo sentido e novas relações. Se antes a criança dava de comer à criança, agora ela ainda o fará, porém de forma mais intensa e sustentada nas relações concretas que a circundam. Desse modo, o tratamento da mãe para com a criança poderá representar uma relação de amor e carinho ou o oposto disso, de acordo com as relações sociais do indivíduo que brinca.

Elkonin (1998) afirma que os jogos protagonizados fazem com que as crianças entrem com grande carga emocional na vida dos adultos, nas suas funções sociais e no sentido das atividades das pessoas. Nesse período, a criança compenetra-se emocionalmente no papel, mas não deixa de ser e de se sentir criança.

A atividade dominante jogo marca o período em que surgem a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas, e a capacidade de separar entre elas os aspectos de subordinação e direção. Também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente. A imaginação é uma atividade consciente que surge como resultado de uma ação, como todas as demais funções da consciência. Não podemos deixar de dizer que “[...] o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 123). A criança quando brinca está interessada na ação em si, e não nos resultados que poderão surgir. Neste sentido, é por meio do brinquedo e suas interações com ele, que as crianças criam situações imaginárias. Nesse sentido:

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2006, p. 127).

Podemos afirmar, então, que a imaginação é resultado da ação, seja ela com objetos ou não. A importância reside no fato de que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2007, p. 117), ou seja, a ação no brinquedo desenvolve a imaginação, e o resultado desse processo influencia a independência da criança em relação ao mundo dos adultos, levando-a a ter mais autonomia em suas atividades, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Nota-se que um jogo individual ou um jogo com apenas um boneco pode desviar a criança do mundo real e enclausurá-la em um mundo isolado dos seus desejos limitados pelas relações

familiares. Enquanto que no jogo protagonizado a criança assume uma nova postura e está de acordo com o papel que assume. De modo que se na vida real ela tem um antagonismo com um companheiro, durante a brincadeira, ambos desempenham suas ações de acordo com o papel e podem tratar-se com cooperação e solicitude. Nesse caso, o jogo atua como um descentralizador cognoscitivo e emocional da criança, pois por meio do jogo a criança modifica a sua posição em relação ao mundo circundante, o que propicia à criança a possibilidade de realizar mudanças de posição e de critérios, e concomitantemente, eleva o pensamento e as operações intelectuais da criança (ELKONIN, 1998).

Nessa perspectiva, as características que encontramos nas brincadeiras nos reporta àquilo que já dissemos anteriormente e que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Próximo, em que a aquisição do conhecimento ocorre por meio das zonas de desenvolvimento atual e proximal. Assim, “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 122), uma vez que na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade e é como se ela fosse maior do que é na realidade. Pode-se dizer que “como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 122). Nesse sentido, Elkonin (1998, p. 415) afirma que

[...] a formação dos atos mentais e dos conceitos com propriedades de antemão passa logicamente pelas seguintes etapas: etapa de formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com prioridade para a fala e, por último, etapa de formação do ato propriamente mental (em alguns casos observa-se também etapas intermediárias, por exemplo, a formação do ato em plano de fala em voz alta e não para o foro íntimo de cada um, etc).

Ao examinar as crianças no jogo, observa-se que elas, apoiando-se nos brinquedos, atuam com os significados dos objetos. No início da atividade dominante, o jogo, a criança utiliza-se de objetos substitutivos com os quais realiza suas ações. Elkonin (1998, p. 415) explica que, conforme o jogo vai se desenvolvendo, o objeto passa a ser reconhecido como um signo por meio da “palavra que o denomina e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala”. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo aos poucos características de atos mentais, por meio da sintetização da significação de objetos no plano da fala em voz alta. Portanto, o jogo estrutura as premissas para a mudança funcional das ações lúdicas e dos atos mentais elementares para atos mentais superiores, isto é, atos respaldados na fala (ELKONIN, 1998).

No estado pré-escolar, observa-se a mudança psíquica da criança no aparecimento da memorização e da evocação voluntária, isto é, estabelece-se na consciência infantil a capacidade de memorizar e lembrar por meio da recordação voluntária. Para tanto, alerta Leontiev (2006), faz-se necessário o desenvolvimento da memória, a qual tinha por função de servir a algum outro processo e/ou atividade. Além disso, o jogo pode propiciar combinações materiais e orientação nas propriedades dos materiais que conduzem a sua utilização posteriormente como utensílios para a execução de outras tarefas.

O conteúdo dos jogos de papéis são as normas de conduta existentes entre os adultos. Estas normas, afirma Elkonin (1998, p. 421), tornam-se fonte do desenvolvimento moral da criança, pois ele forma “[...] 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”.

A motivação da atividade na situação do protagonismo eleva os índices de manutenção de padrões de movimentos por mais tempo. Ao representar um papel, a criança interpreta o modelo de conduta implícito nesse papel e verifica o seu próprio comportamento. Portanto, o jogo possui os componentes fundamentais para a conduta arbitrada, isto é, a execução de uma atividade em conformidade com um modelo preexistente (ELKONIN, 1998). Além do mais, o jogo é a primeira

forma com que a criança pode reproduzir e aperfeiçoar de forma consciente novos movimentos, uma vez que o seu desenvolvimento permite mudar a estrutura e a organização dos movimentos. É por meio do jogo que a criança aprende o “prólogo” para os exercícios escolares.

Desde modo, a autêntica atividade de trabalho só poderá se formar sobre a base do lúdico e do estudo. Por sua vez, o estudo, também só poderá formar-se sobre a base do lúdico, uma vez que o estudo está dirigido, em particular, a assimilação de abstrações e generalizações que pressupõem a presença na criança da imaginação e da função simbólica, ambas que se constituem precisamente no jogo (DAVIDOV, 1988). As atividades lúdicas contribuem para a formação de novas funções psicológicas, portanto, a imaginação tem sua origem por meio do brinquedo/brincadeiras.

### Considerações Finais

Com base nas pesquisas e nos estudos realizados a partir da Teoria Histórico-Cultural, foi possível entender que a criança desenvolve as capacidades especificamente humanas, por meio da relação social e da apropriação do conhecimento cultural e historicamente construído.

A brincadeira faz parte da grande maioria das ações realizadas pelas crianças e é considerada como atividade dominante na infância. O ato de brincar promove o desenvolvimento de diversas funções psicológicas das crianças, tais como a imaginação, a atenção, a memória, a percepção, a recordação voluntária, bem como a conduta arbitrada e minimiza o egocentrismo infantil.

Na etapa educacional da Educação Infantil, a organização das atividades deve considerar a brincadeira como atividade dominante da criança e, portanto, é preciso contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando que as crianças encontrem nas manifestações da cultura corporal infantil um meio para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor torna-se fundamental, visto que é ele quem vai ensinar ao aluno, a partir do ensino dos jogos protagonizados, as ações e relações sociais da vida humana, bem como vai estimular o desenvolvimento dos níveis de jogo da criança, a fim de que ela, ao finalizar a etapa da Educação Infantil, tenha desenvolvido as funções psíquicas necessárias para uma nova atividade dominante, isto é, que a criança tenha as capacidades necessárias para a realização da atividade de estudo.

Vale ressaltar que a disciplina de educação física, a partir dos elementos da cultura corporal, é essencial nessa etapa de ensino e que a figura do professor com formação específica em educação física pode impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394, de 20/12/96– Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DAVIDOV, V. V. **Problemas del desarrollo psíquico de los niños**. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas- SP: Ed. Autores Associados, 2004.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Tradução Venancio Uribe. Madrid: Valencia, 1998.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v.15. n.1 (43) – jan/abr. 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos.

São Paulo: Ícone: EDUSP, 2006. p. 119 - 142.

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**. Trad. Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 2006. p. 59 - 84.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S.; **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed. 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escodidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

Recebido em 30 de julho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.