

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

PATRÍCIA GRANDIZOLI VICTOR

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

**MARINGÁ
2016**

PATRÍCIA GRANDIZOLI VICTOR

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

MARINGÁ
2016

PATRÍCIA GRANDIZOLI VICTOR

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em: 03/02/2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Regina de Jesus Chicarelle
Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível devido à colaboração de um conjunto de pessoas, às quais dirijo o meu sincero agradecimento. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me proporcionado força para continuar nessa caminhada que em alguns momentos foi árdua, mas em outros me proporcionou muita felicidade.

Quero agradecer a minha mãe Alaudenir e a meu pai Rosnei, que acreditaram na minha capacidade, motivando-me sempre que possível para que eu alcançasse os meus objetivos e chegasse ao final do curso e também a minha irmã Priscila, que sempre me compreendeu e esteve ao meu lado.

Agradeço ao meu namorado Lucas, que me apoiou quando mais precisei, incentivando-me a seguir em frente, acreditando nos meus ideais. Quero também expressar o meu profundo carinho às minhas amigas Andréia, Maria Aline, Naira e Talita, companheiras de todos os dias, que participaram ativamente da minha vida e durante esses quatro anos me apoiaram e me ajudaram a superar as dificuldades.

O meu muitíssimo obrigada a minha orientadora Heloisa Toshie que teve grande participação na minha formação enquanto pedagoga e a todos os professores, em especial às professoras Maria de Jesus e Regina Chicarelle que aceitaram fazer parte da banca e tenho certeza que contribuirão significativamente para o meu processo de aprendizagem.

Agradeço também à Universidade Estadual de Maringá, que me proporcionou adquirir conhecimento e conhecer pessoas maravilhosas que levarei no coração para o resto da vida.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

VICTOR, Patrícia Grandizoli. **O brincar na perspectiva histórico-cultural**: algumas considerações. 2016. 33f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

A brincadeira tornou-se objeto de investigação no ambiente escolar por impulsionar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, estimulando as áreas motora, cognitiva, física, intelectual e psicológica da criança. Neste trabalho, objetivamos refletir sobre essa discussão, de modo a compreender a concepção e a importância da brincadeira na construção da identidade da criança sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. Esse estudo se faz necessário devido ao fato de que os profissionais pouco se utilizam do “brincar” durante sua prática pedagógica, constatações que se deram durante a graduação por meio de observações realizadas nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia e pela participação no PIBID Pedagogia foco educação infantil. Essa pesquisa se deu por meio de cunho bibliográfico e optamos por estruturar o trabalho em duas partes. Em um primeiro momento, discutiremos algumas concepções da teoria histórico-cultural, abordando os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e na sequência destacaremos o brincar e a importância da mediação docente nesse processo. Os resultados dessa pesquisa apontaram que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promove relações sociais e exercita a capacidade cognitiva da criança, condicionando sua aprendizagem, satisfazendo as necessidades infantis, sendo a mediação docente fundamental no momento do brincar, pois o professor deve proporcionar à criança estratégias de ação, a fim de explorar suas potencialidades, estimulando-as por meio do lúdico, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem e desenvolvimento Infantil. Brincar. Mediação Docente. Teoria Histórico-Cultural.

VICTOR, Patrícia Grandizoli. **The playing in the cultural-historic perspective: some considerations.** 2016. 33p. Course conclusion paper (Graduation in Pedagogy) - State University of Maringá, Maringá, 2016.

ABSTRACT

The play became object of investigation in the school environment for impelling the process of learning and children development, stimulating the motor, cognitive, physical, intellectual and psychological area of the child. This paper has the objective of reflecting about this discussion in order to understand the conception and the importance of plays in the building of the child identity under the perspective of the cultural-historic theory. This study is necessary due to the fact that professionals barely use “the playing” during their pedagogical practice, verifications that were given during the graduation through observations realized in the mandatory trainings of the Pedagogy course and through the participation at PIBID Pedagogy focus children education. This research was done through bibliographic basis and we chose to structure the paper into two parts. In a first moment we will discuss some conceptions of the cultural-historic theory, approaching concept of children learning and development and in the sequence we will discuss the playing and the importance of teachers mediation in this process. The results of this research pointed that the playing favors the development of the superior psychological functions, promotes social relations and exercises the cognitive capacity of the child, conditioning their learning, satisfying the children’s needs, being the teachers’ mediation fundamental in the playing moment, because the teacher must provide to the child action strategies in order to explore their potentialities, stimulating them by a ludic way, promoting the teaching-learning process.

Key-word: Learning and Children Development. Playing. Teacher Mediation. Cultural-Historic theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	10
2.1 CONCEITO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY .	13
2.2 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	18
3 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	23
4 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DO BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

Defendemos que o ato de brincar tem grande influência no processo de desenvolvimento da criança e que vai muito além de uma simples diversão, já que contribui significativamente para o desenvolvimento motor, espacial, de ritmo, equilíbrio, imaginação, criatividade, de compreensão de regras, entre outras, mesmo que de forma livre ou direcionada, com ou sem a presença de brinquedos. Assim sendo, o brincar deve ser considerado como um modo de representação, como forma integradora do ambiente que envolve a criança, é por meio das atividades lúdicas que esse processo de desenvolvimento acontece.

Corroborando com essa defesa, este estudo tem como objetivo refletir sobre a importância da brincadeira na construção da identidade da criança sob a concepção histórico-cultural. Para isso, nos propomos a discutir acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na teoria histórico-cultural, analisar as contribuições do brincar para a criança e compreender a mediação docente no processo do brincar.

Como respaldo teórico, optamos pela teoria histórico-cultural, subsidiando-nos nos estudos de Levy Semenovich Vygotsky (1896-1934) e demais colaboradores (Cleide V. M. Batista; Edda Bomtempo, Adriani Freire, Tizuko M. Kishimoto, Alexander R. Luria, Zilma R. Oliveira, Tereza C. Rego, Verena Wigners, entre outros) que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano e o papel do meio social nesse processo.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade e importância do brincar na educação infantil, pois o consideramos de grande valia por sua característica integradora e lúdica, permitindo que as crianças aprendam de modo prazeroso, desenvolvendo toda a capacidade intelectual necessária a essa etapa da vida, contribuindo para o processo de interação e socialização assim como permitindo que elas se apropriem de diversas experiências diárias. Acredito que a escolha desse tema se deu a partir do momento que pude verificar através dos estágios realizados no decorrer do curso de graduação e pela ação do PIBID, que os profissionais pouco utilizam do brincar como recurso pedagógico durante a prática docente. Preocupam-se somente com o conteúdo escrito e não percebem a importância da brincadeira,

pois quando utilizada e mediada de forma adequada, a criança aprende, brinca, imagina, fantasia e desenvolve diversas habilidades essenciais pra o seu crescimento educativo.

Pensando no desenvolvimento da criança enquanto ser social, ressaltando a necessidade do brincar, optamos por estruturar o trabalho em duas partes. Num primeiro momento, discutiremos algumas concepções da teoria histórico-cultural, tais como o conceito de aprendizagem e desenvolvimento infantil e as funções psicológicas superiores. Na sequência, destacaremos o brincar e a importância da mediação docente nesse processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico, cuja intencionalidade é destacar a relevância do brincar na educação infantil e o papel do adulto, de maneira a evidenciar que os brinquedos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, a fim de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Utilizaremos os estudos da teoria histórico-cultural que procuram entender as relações de pensamento e linguagem, destacando a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para discutir sua contribuição no processo de desenvolvimento infantil, levando em consideração que muitos de seus escritos eram voltados para a psicologia e não para a educação.

Pioneiro da psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (1896-1934) citado por Cole e Scribner (1991), desenvolveu uma abordagem que explica as funções psicológicas superiores¹, cujos termos fossem aceitáveis para as ciências naturais. Vygotsky sugere a mediação como a base fundamental do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky (1988) defendeu o conceito no qual a consciência deveria permanecer no campo da psicologia e a mesma deveria ser estudada por meio de objetivos. “A estratégia básica de seu modo de estudo consistia em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais” (LURIA, 1988, p. 23).

De acordo com Cole e Scribner (1991), Vygotsky tinha como meta principal uma abordagem que permitisse a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais.

[...] Essa explicação tinha o significado de uma grande tarefa, ela deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

Com base nos autores acima citados, é possível notar que Vygotsky (1991) conseguiu fornecer uma análise arguta e presciente para a psicologia moderna respaldado na teoria marxista da sociedade, também conhecida como materialismo

¹ Segundo Silva (2013), são chamadas de funções psíquicas superiores, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento – que constituiria uma perspectiva metodológica que acenava para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem.

histórico. “De acordo com Marx mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

Segundo Cole e Scribner (1991), Vygotsky (1930) também elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso dos instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza, e ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas dos signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim para Vygotsky, na melhor tradução de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 11).

Conforme citado por Cole e Scribner (1991), Vygotsky se preocupava em elaborar uma psicologia que tivesse fundamento tanto para a educação quanto para a prática médica. Para ele, a utilização do método experimental é completamente diferente, pois seus princípios básicos derivavam de sua teoria da natureza dos processos psicológicos superiores e da tarefa árdua de explicação científica para a psicologia. “É importante ter sempre em mente que Vygotsky não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 15).

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana (REGO, 1995, p. 25).

Ao se desenvolver, a criança, antes mesmo de ter controle sobre suas próprias ações, aprende a se comunicar com o ambiente e com todos que estão à sua volta por meio da fala. O uso de instrumentos também contribui nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ele realiza a função

de uma espécie de ponte entre o real e o simbólico, fazendo com que o indivíduo relacione, compare, lembre e desenvolva suas habilidades.

De acordo com Vygotsky (1991), a interação entre o homem e a natureza permite que ele se adapte a ela, criando novas condições naturais para a sua sobrevivência, ou seja, o homem cria novos meios de sobrevivência, vai se modificando, de acordo com suas necessidades cotidianas.

Vygotsky (1991) defende a ideia de que a criança, antes mesmo de compreender o que está acontecendo à sua volta, tenta se comunicar por gestos, choro e até mesmo por meio da fala ou balbucios de modo a chamar a atenção do adulto. Aponta que essa fase inicial do desenvolvimento infantil estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, devido ao fato de que a criança compreende e internaliza que cada ação realizada por ela corresponde a uma resposta imediata do mediador, de acordo com suas necessidades. Rego (1995, p. 24) explica que Vygotsky tinha como:

[...] projeto principal de seu trabalho, a tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e a lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.

Ao estudar crianças de diversas faixas de idade, diferentes etnias e culturas, Vygotsky (1991) percebeu a necessidade de examinar cautelosamente a natureza e a história do desenvolvimento de cada uma. Influenciado por Marx, Vygotsky (1991) constatou que o desenvolvimento cognitivo das relações superiores de comportamento consciente advém das relações sociais do ser humano, ou seja, ele é influenciado pelo meio exterior em que vive, sendo também sujeito ativo no mesmo ambiente.

Vygotsky (1991, p. 18) afirma que, “a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação, quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular”.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

Observamos que Vygotsky (1991) tem a criança com um ser humano em constante desenvolvimento, de modo que grande parte das suas vivências possui influência no seu processo de aprendizagem, desde o meio em que está inserida, os objetos que manipula, sua fala e a mediação do adulto que está presente a sua volta, pois a criança aprende por meio da imitação e passa a reproduzir tudo o que está em seu entorno.

Entretanto, percebemos que a teoria desenvolvida por Vygotsky tinha como intuito principal atingir a área médica e não a educacional, cujas abordagens fossem aceitáveis para as ciências naturais, a fim de explicar as funções psicológicas superiores, ressaltando a história do seu processo evolutivo. Vygotsky (1991) recorre à infância, como meio de explicar o comportamento humano, pois ele acreditava que as transformações comportamentais interferem diretamente no processo de desenvolvimento específico desse indivíduo.

Para Vygotsky (1991), o homem se adapta a natureza criando novos meios de sobrevivência conforme suas necessidades. Ao estudar crianças de diversas idades, preocupou-se em estudar a natureza e a história de cada uma delas, para melhor compreender como se dá o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.1 CONCEITO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY

Para melhor explicarmos o conceito de aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky (1991), procuraremos definir a importância da aprendizagem mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, levando em consideração que esse tipo de mecanismo é o que diferencia o homem dos animais e são primordiais para aquisição de conhecimento.

De acordo com Luria (1988), Vygotsky chamava o modo de estudo da psicologia de “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. **Cultural** porque envolve os meios pelos quais a sociedade organiza as tarefas que as crianças enfrentarão e os tipos de instrumentos mentais e físicos de que as mesmas dispõem para realizar aquelas tarefas. **Histórica** identifica-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem utiliza para dominar o ambiente em que vive, foram inventados e aperfeiçoados de acordo com a necessidade de sobrevivência ao longo da história.

A linguagem oral, a escrita e a aritmética são exemplos históricos, pois esse conhecimento criado no passado é analisado no presente e pode ser aperfeiçoado no futuro. Já o **Instrumental** refere-se à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. “[...] As funções superiores absorvem estímulos auxiliares, que são produzidos pela própria pessoa” (LURIA, 1988, p. 26).

Segundo Luria (1988), as respostas que as crianças dão ao mundo são denominadas pelos processos naturais, proporcionados pela sua herança biológica. “Mas através da constante mediação dos adultos, que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma” (LURIA, 1988, p. 27). Por isso, a mediação de um adulto é de grande importância no processo formativo.

Para explicar como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991) passa por três grandes teorias. “A primeira é centrada no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado”. O mesmo “é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY, 1991, p. 53).

Assim, de acordo com a concepção de Vygotsky (1991, p. 54), “ela exclui a noção que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado”.

Embasados nos estudos de Vygotsky (1988), podemos considerar um exemplo dessa teoria, a concepção de Piaget, que procura compreender o desenvolvimento do pensamento da criança de uma forma independente do processo de aprendizagem.

A segunda teoria trata de uma concepção diferente da anterior, já que “postula que o aprendizado é desenvolvimento”. Segundo Vygotsky (1991), essa teoria se baseia no conceito dos reflexos, sendo esses condicionados, “não

importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completamente e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 54). Isso significa que os dois processos se desenvolvem paralelamente, ou seja, cada aprendizagem corresponde a um desenvolvimento.

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam, que os ciclos de desenvolvimento, precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas (VYGOTSKY, 1991, p. 54).

Já a terceira teoria sobre aprendizado e desenvolvimento “tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as”. Podemos citar como exemplo dessa abordagem a teoria de Koffka, “de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 54).

O grupo da terceira teoria concilia as extremidades das duas primeiras concepções:

Por um lado o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem, no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento, considera-se coincidente com o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988, p. 106).

Isso implica uma teoria dualista do desenvolvimento. Com base em Vygotsky (1988) acreditamos que a criança sempre traz consigo um aprendizado que começa muito antes da mesma frequentar o ambiente escolar, ou seja, um conhecimento prévio que a mesma possui, sendo esse ligado às suas vivências, ao seu cotidiano e às suas experiências.

Para ele, todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, cujo desenvolvimento muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. As principais teses do desenvolvimento humano se

dão por meio do papel instituído ao mediador, das relações pensamento e linguagem e do processo de internalização de conhecimentos e significados.

Rego (1995), ao estudar Vygotsky (1992), afirma que o desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. De acordo com suas perspectivas, pode-se considerar um processo histórico-cultural as “construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (REGO, 1995, p. 76).

De acordo com a teoria vygotskiana, as crianças realizam aprendizagens e fazem suas relações cognitivas por meio da interação com o meio físico e social, por meio da observação, das experiências, da imitação e das instruções obtidas com as pessoas mais experientes de sua cultura. Muito antes de a criança ter contato com a instituição escolar, ela carrega consigo uma série de conhecimentos do mundo que a cerca.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados em sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou de conceitos científicos. Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança [...]. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas (REGO, 1995, p. 77).

Ao analisarmos a abordagem de Vygotsky (1991) consideramos que o mesmo entende a origem e a evolução do psiquismo humano nas relações entre indivíduo e sociedade por meio da concepção interacionista. Essa concepção caracteriza “o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórico cultural” (REGO, 1995, p. 93).

Vygotsky (1991) detém o pensamento de que o homem constitui-se através de suas interações sociais, em que o meio tem grande influência sobre o seu processo de desenvolvimento, sendo que este homem é visto como um ser em constante transformação, cuja cultura determina suas relações produzidas enquanto ser social.

Ao admitir a interação do indivíduo como definidora da constituição humana, Rego (1995) ao citar Vygotsky (1992), nega as teses antagônicas, como as abordagens inatista e ambientalista do desenvolvimento humano. “As abordagens **ambientalistas** (pela exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio) e **nativistas** (pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional)” (REGO, 1995, p. 93, grifos nossos). Em se tratando do mesmo autor anteriormente citado, é importante esclarecer que na abordagem vygotskiana “o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere” (REGO, 1995, p. 93). Assim sendo, Vygotsky rejeita todos os modelos e definições de desenvolvimento pré-determinado por faixa etária. Para ele, a descrição de determinadas características psicológicas devem se dar em estágios específicos como: infância, adolescência e idade adulta (REGO, 1995, p.93).

Discorda também da visão ambientalista, pois para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Concordamos com as ideias acima comentadas, pois acreditamos que as crianças são seres sociais, inseridas em um contexto no qual o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, que por sua vez está relacionado à sua cultura, linguagem, costumes, capacidade cognitiva, atitudes e valores.

Embasados em Vygotsky (1991), compreendemos que o desenvolvimento cognitivo, acontece por meio da interação social, tanto dos indivíduos com os demais seres humanos como também com o meio em que estes estão inseridos e que a aprendizagem é uma experiência social, pois a mesma se dá por meio da observação e mediação de alguém mais experiente. Para melhor compreensão desse processo de aprendizagem e desenvolvimento, na próxima seção, serão

apresentados exemplos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com a abordagem vygotskyana.

2.2 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotsky (1991) aponta as funções psicológicas superiores como funções que caracterizam o comportamento do homem (ação voluntária, percepção, memória e pensamento), sendo estas resultado das relações sociais do homem com o meio externo cultural, mediação, pensamento e linguagem.

Vygotsky atribui grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano e duas tendências são fundamentais para explicar como se dá a apropriação do desenvolvimento infantil e a construção das funções psicológicas superiores. Interpretando as diferentes tendências podemos considerar: “A primeira tendência compara o estudo da criança à botânica, ou seja, entende que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo como um todo” (REGO, 1995, p. 57). Já a segunda tendência, segundo Rego (1995) possibilitou por meio de pesquisas e experimentos, algumas análises, que evidenciou semelhanças nos processos psicológicos elementares dos macacos antropóides e da criança pequena, ou seja, essa segunda abordagem “busca respostas às questões sobre a criança, a partir das experiências do reino animal” (REGO, 1995, p. 57).

Para Vygotsky (1991), o ser humano depende da interação com o meio físico e social para desenvolver suas características individuais.

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. [...] Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança (REGO, 1995, p. 58-59).

Segundo Rego (1995), Vygotsky declara ser possível distinguir duas linhas diferentes de desenvolvimento: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-

cultural” (REGO, 1995, p. 59). Através da mediação de um adulto, a criança aprende a realizar diversas habilidades que foram construídas ao longo da história, como por exemplo, comer, falar, sentar-se, entre outros. Vygotsky (1988) salienta que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar por meio das intervenções constantes do adulto.

Na perspectiva Vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.) (REGO, 1995, p. 62).

De acordo com REGO (1995), ao estudar Vygotsky e as chamadas funções psicológicas superiores, que consistia em um modo humano do funcionamento psicológico (capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.), considerava que esses processos mentais eram sofisticados e superiores porque referiam a mecanismos intencionais e conscientes que proporcionam “ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (REGO, 1995, p. 39).

Esses processos não são inatos e diferem-se, portanto, “dos processos psicológicos elementares presentes nas crianças pequenas e nos animais, tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica” (REGO, 1995, p. 39).

Análises realizadas por Vygotsky (1991) mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos se transformando. Cada transformação cria circunstâncias para o próximo estágio de desenvolvimento:

[...] as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares, elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surge ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (VYGOTSKY, 1991, p. 34).

Na idade escolar, mais especificamente quando a criança entra na escola, ela sofre modificações no seu processo de desenvolvimento e nas formas superiores do comportamento infantil. Dessa forma, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado pelos signos e pelo outro. Vygotsky (1991) defende que a partir do momento que a criança internaliza e assimila as experiências vivenciadas pela sua cultura ela aprende a organizar e construir seus próprios processos mentais.

A partir dessa construção dos processos mentais e ao investigar mais detalhadamente o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Ele define três níveis fundamentais no processo de aprendizado do indivíduo quando atinge a idade escolar: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento proximal.

De acordo com Vygotsky (1991), o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Em outras palavras, aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma, tudo o que ela aprendeu com suas vivências desde o seu nascimento.

O segundo nível de desenvolvimento, chamado nível de desenvolvimento potencial, é aquele no qual a criança é capaz de realizar o comando ou atividade com a ajuda de uma pessoa ou criança mais experiente.

Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, numa primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade mas que já tenha experiência nesse jogo pode realizar esta tarefa. Este nível é para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha (REGO, 1995, p. 73).

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva. Segundo Rego (1995), Vygotsky estabelece que a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes ainda em estado embrionário.

O nível de desenvolvimento proximal se dá pela “distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através das soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Vygotsky (1991) entende que esse terceiro nível, conhecido como zona de desenvolvimento proximal, “será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (REGO, 1995, p. 74).

A partir do ponto de vista de Vygotsky (1991), entende-se que o aprendizado resulta no desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer de outra maneira. Para ele, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacamos como recurso didático metodológico o brincar, pois por meio da brincadeira a criança aprende, desenvolve os aspectos cognitivo e motor, organiza a fala e a construção do pensamento.

Com base nisso, as crianças se apropriam progressivamente das regras de ação e de comunicação que surgem em seu entorno, pondo-as em prática em sua atividade e em suas primeiras produções verbais. Em seguida, interiorizam tais regras e elaboram uma linguagem interior constituída de significações verbais contextualizadas e organizadas de acordo com uma lógica da ação, ou lógica implicativa (OLIVEIRA, 2005, p. 150).

Segundo Oliveira (2005), a brincadeira concede equilíbrio afetivo à criança e auxilia no processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação da consciência infantil, devido ao fato de exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. “Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais” (OLIVEIRA, 2005, p. 160).

Entendemos que esse trabalho de formação e desenvolvimento do indivíduo se prolongará por uma vida toda, por meio da educação escolar, garantindo ao

mesmo a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídas (OLIVEIRA, 2005).

3 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Acreditamos que a interação do indivíduo com o brincar é de extrema importância para seu desenvolvimento. Isso ocorre em virtude das características das brincadeiras e a comunicação interpessoal que ela envolve, exercitando sua capacidade de compreensão e elaboração de diálogo, característico de seu pensamento verbal. Quando brincamos desenvolvemos algumas habilidades no que se refere à afetividade, à motricidade, à linguagem, à percepção, à memória, entre outras. As brincadeiras permitem a criança simbolizar, por isso a necessidade da presença de objetos, a significação ainda dependente desses objetos para acontecer. Nessa fase a criança passa a fazer diversas relações possibilitando a organização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao estudar Vygotsky (1991), podemos compreender que o desenvolvimento da criança depende da sua interação com o meio físico e social. “Se comparado às demais espécies animais, o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio” (REGO, 1995, p. 58).

Ao nascer, a criança é totalmente dependente de um adulto, precisa de intervenções constantes tanto para se alimentar, vestir, falar, sentar, entre outras ações necessárias para sua sobrevivência.

[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1995, p. 61).

A linguagem do brincar, nada mais é que a própria expressão do que é ser criança. Por meio da brincadeira a criança aprende, interage, desenvolve e amplia suas vivências e conhecimentos cotidianos, aprendendo a viver em sociedade.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2005, p. 160).

Ao manusear um brinquedo a criança imagina, cria e constrói, se sente encantada frente a ele. Segundo Mello (2011), a atitude da criança para com o objeto/brinquedo condiciona sua aprendizagem. Sendo assim, uma das tarefas fundamentais do professor “é conhecer o sentido que a criança já construiu para si sobre aquilo que o professor se propõe a ensinar” (MELLO, 2011, p. 41).

Ao brincar, a criança exercita sua capacidade cognitiva, imagina e representa situações e ações já observadas no seu dia a dia. De acordo com Mello (2011), Leontiev destaca que os sentidos são formados e desenvolvidos nas situações vividas pelas crianças e são condicionados pelos motivos de atividade que a criança realiza.

No desenvolvimento da criança, a brincadeira satisfaz suas necessidades imediatas, possibilitando que ela tenha uma percepção do mundo, fazendo com que ela aprenda a solucionar seus próprios problemas, além de estimular o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Para Rego (1995), Vygotsky caracteriza o brinquedo como uma importante fonte de promoção para o desenvolvimento infantil, pois o mesmo influencia o comportamento da criança independente das restrições impostas pelo ambiente. “O termo ‘brinquedo’ empregado por Vygotsky num sentido amplo se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar” (REGO, 1995, p. 80).

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1995, p. 83).

De acordo com a citação acima podemos considerar que ao brincar a criança age para além do real, ela imagina, cria e constrói algo que naquele momento ainda não a pertence. Ao estarem envolvidas em brincadeiras, as crianças constroem um elo entre a realidade e a fantasia, elas são capazes de superar dificuldades psicológicas ao brincar. A maioria delas revelam muitas coisas no ato dessas

brincadeiras, elas integram suas vivências, representando o que ela vê e o que ela sente, através desse lúdico.

Embasada com nos escritos de Kishimoto (2005), ela ressalta que o brinquedo proporciona à criança um mundo imaginário, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos está carregado de animismo, enquanto para o de 5 a 6 anos o que predomina são os elementos da realidade. Kishimoto (2005) ressalta que o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade e coloca a criança na presença de reproduções, o que nos permite dizer que uma das funções do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.

Ao brincar, a criança cria, imagina e por meio do brinquedo projeta-se nas atividades dos adultos, procurando representar com exatidão os papéis assumidos por esses adultos, ou seja, no brincar a criança age para além da idade que possui.

Segundo a teoria vygotskiana, a criança satisfaz certas necessidades por meio do brinquedo. Em idade escolar ela possui uma grande quantidade de desejos que não são possíveis de serem realizados imediatamente (por exemplo, ocupar a profissão executada por sua mãe).

Nessa fase, a criança quer que esse desejo se cumpra imediatamente, para tanto, ela utiliza-se da imaginação para resolver essa tensão. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança e fornece uma ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade, como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande forma de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 69).

Uma criança brincando com uma boneca pode repetir exatamente tudo o que sua mãe faz com ela. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. Para Vygotsky (1991) é muito mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Sendo assim, o brinquedo faz com que a criança se torne livre para determinar suas próprias ações.

Isso demonstra que o brinquedo tem um papel fundamental para que ela consiga aproximar-se do real, do idealizado. A partir dessa perspectiva, podemos identificar que o prazer da criança é controlado por motivações diferentes daquelas que ela possuía ao nascer, quando sua satisfação encontrava-se em um simples chupar chupeta.

A criação de uma situação imaginária [...], é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. 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, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as 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, 1991, p. 66).

As crianças tentam interpretar o mundo enquanto brincam, surgindo então muitos assuntos que lhes interessam. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

Temos o brinquedo como um facilitador do desenvolvimento infantil, no qual podemos utilizá-lo como recurso pedagógico em diversas situações. Quando falamos de aprendizagem, o mesmo pode ser manuseado com infinitas intencionalidades, tudo dependerá do mediador que conduzirá essa ação.

Através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades, como por exemplo, uma criança pequena, ainda não alfabetizada, pode imitar seu irmão e “escrever” uma lista com os nomes preferidos do seu time preferido. Deste modo, ela estará internalizando os usos e funções da escrita promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo (REGO, 1995, p. 111).

Lira e Saito (2012) ressaltam que todas as expressões do brincar produzem impacto sobre a criança, tanto no aspecto motor, físico, afetivo ou intelectual. Discutem que a brincadeira é uma das formas mais poderosas, eficientes e

produtivas de se aprender e que, portanto, o brinquedo exerce grande influência no desenvolvimento de uma criança.

Para as autoras acima citadas,

todas as crianças, em um momento, exercitam sua capacidade lúdica, seja por meio de brinquedos e materiais comprados e produzidos industrialmente, seja com brinquedos construídos artesanal e manualmente ou mesmo nas brincadeiras orais (LIRA; SAITO, 2012, p. 117).

Conforme Lira e Saito (2012), por meio do brincar a criança estabelece suas relações com o mundo e com as pessoas que a cercam, tendo a possibilidade de representar o mundo real e se apropriar dele, interagindo com as demais pessoas, construindo hipóteses, respeitando regras e construindo-se enquanto sujeito.

A ação de um brinquedo numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata desse objeto ou pela situação de afeto imediato, mas sim pelo significado da situação como um todo em que se é proporcionado. Na concepção de Vygotsky (1991), pesquisas nessa área apontam que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, pois há uma ligação muito íntima entre o significado e o que é visto.

Para Rego (1995), a discussão de Vygotsky acerca do papel da imitação remete à ideia de que o brinquedo é o responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal, porque é “através da imitação realizada na brincadeira que a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar socialmente, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo” (REGO, 1995, p. 113).

De acordo com os estudos de Vygotsky (1991), o brinquedo fornece um estágio de transição, no qual o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, isso ocorre quando para uma criança um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Podemos perceber aqui que a criança não realiza essa transformação de uma vez só porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. Dessa forma, por meio do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos.

Para Vygotsky, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito (REGO, 1995, p. 111).

Mrech (1998) defende a ideia que o brincar não situa a criança apenas no momento do presente, mas também no seu passado e futuro. O brincar possibilita à criança superar as situações traumáticas falando e representando conteúdos que a perturbaram, de modo que ela possa nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas com as quais ela já teve algum elo no passado. “Para Freud o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido dos atos da criança” (MRECH, 1998, p. 163).

Mediante os estudos de Bettelheim (1998), Bomtempo (2005) ressalta que as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas por meio do brincar. As crianças integram sentimentos como dor, medo e perda. “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança e seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança a ação e representação, a agir e a imaginar” (BOMTEMPO, 2005, p. 68).

Por todas as ideias anteriormente apresentadas, entendemos que o brinquedo/brincadeira deve fazer parte do cotidiano da criança, pois o brinquedo é um potencializador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores porque ele está inter-relacionado com a ação e significados da vida real, contribuindo significativamente para as transformações internas do desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1991), é por meio do brinquedo que a criança realiza associações, conseguindo uma predominância de situações imaginárias e com regras.

A contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil, é importante destacar que a organização do espaço para esse brincar também contribui significativamente para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da criança. Sekkel e Gozzi (2003, p. 13) reconhecem que “temos que criar um espaço no qual as pessoas possam se colocar verdadeiramente, explicar suas contradições, e refletir, na busca e na criação de novos modelos”.

Sekkel e Gozzi (2003) defendem que é preciso elaborar um espaço que proporcione a construção das relações humanas, promovendo a mediação entre as

crianças e o conhecimento. Isso significa que o espaço deve ser uma das variáveis integrantes de um conjunto de variações que precisa ser repensado na hora do planejamento, pois além de ser um elemento organizador das relações, possibilita a concepção da autonomia. Assim, o espaço deve ser propício para brincadeiras e pensado para contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Consideramos o brincar um recurso didático-metodológico de grande valia, pois o mesmo é uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem que pode ser utilizada nas escolas, acarretando mudanças significativas para a criança. Acreditamos que essa forma integradora e lúdica faz com que a criança aprenda de modo prazeroso, desenvolvendo uma capacidade intelectual necessária a essa etapa da vida. O brincar desenvolve nas crianças diversas habilidades, despertando a atenção e a curiosidade para aquilo que está sendo ensinado; por meio dele a criança se socializa e descobre o mundo ao mesmo tempo. O simples ato de brincar reúne diversas potencialidades e exercita capacidades de concentração de grande valor à construção do conhecimento.

4 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DO BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Visando a importância do brincar faz-se necessário refletirmos como o mediador pode utilizar desse método de ensino para explorar aspectos da aprendizagem, incorporando questionamentos, regras, transformando e ampliando o nível de conhecimento das crianças por meio da incorporação de brincadeiras na prática pedagógica.

Segundo Chaves, Lima e Girotto (2012), para um processo educativo no qual se visa um bom ensino, são necessários estudos e práticas pedagógicas focados na formação e no aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores, ou seja, as qualidades especificamente humanas. Entendemos e defendemos que a mediação docente no processo do brincar é de extrema importância para a formação dessas funções psíquicas.

Na compreensão Rego (1995, p. 109), para Vygotsky “o indivíduo se constitui não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas também através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”.

As crianças crescem dentro de determinada cultura na qual brinquedos e brincadeiras têm forte influência no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. A partir dos estudos realizados por Freire (1999) o papel do adulto que interage com a criança no espaço de educação infantil é de extrema importância, para que se possa atingir a tão almejada qualidade do ensino.

A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessa concepção exige que a educadora tenha uma intenção educativa planejando sua função de mediadora das aprendizagens das crianças, de lançar desafios com base na avaliação de todo o processo educativo (FREIRE, 1999, p. 77).

Rego (1995) ressalta que para que a criança possa dominar valores, sistemas de representação, técnicas e formas de pensar e de se comportar é fundamental a mediação de um indivíduo mais experiente. Para Kishimoto (1998), ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos.

Para Vygotsky (1988), a partir do pressuposto histórico-cultural, os indivíduos são resultado das experiências de vida e de educação que tiveram desde o momento do seu nascimento, formando assim a base de sua inteligência e de sua personalidade com aquilo que fazem, veem, ouvem e percebem de acontecimentos a sua volta.

O indivíduo é fruto das relações estabelecidas com o mundo a sua volta, grande parte de sua cultura, alimentação e vestimentas, do seu modo de ser e agir enquanto humano sofreu influência do ambiente externo em que convive. Rego (1995, p. 110) aponta que “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

As brincadeiras favorecem o desenvolvimento da zona proximal, devido ao fato da criança ser instigada, sendo capaz de controlar seu comportamento habitual, criando modos mental de agir, aprimorando sua capacidade de conhecimento.

Segundo Kishimoto (1998), ao brincar, as crianças têm inúmeras oportunidades de exploração e, quando necessário, com a supervisão do adulto, solucionam problemas. “Embora valorize a ação livre e iniciada pela criança, a exploração requer ambiente que propicie estímulo e orientação” (KISHIMOTO, 1998, p. 145). Assim, entendemos que as brincadeiras, mediadas por um adulto e em situações estruturadas, permitem a ação motivada por parte do aprendiz de qualquer idade. Quando adequadas, possibilitam novas descobertas, relações e busca por soluções de problemas.

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da área de educação saibam dessa necessidade do brincar, de modo que priorizem a brincadeira como um instrumento transmissor de conhecimento, em seus aspectos: físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Wiggers (2012) acredita que por intermédio de apropriação de novas habilidades, cada novo ser da espécie irá produzir em si as funções psicológicas superiores como resultado da reconstrução internada atividade partilhada, o que nos revela como são importantes as mediações no contexto físico e social, sobretudo dos mais experientes, como os adultos, para a estruturação dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Wiggers (2012), os processos educativos são atribuição do professor necessitando de mediações, por isso cabe a ele a função de trabalhar em

suas mais diferentes formas, pois é ele o propulsor da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Pensando na escola como um ambiente educativo e social, a mesma tem como função propiciar diferentes momentos educativos para que a criança se desenvolva, tendo as brincadeiras e os brinquedos como instrumento pedagógico. Para que isso aconteça é viável que toda instituição organize espaço e tempo para que essas atividades sejam desenvolvidas. Nesse sentido, a importância e a necessidade das brincadeiras dependem do currículo da instituição e a visão pedagógica que cada educador possui sobre a mesma.

Como já afirmamos em outro momento, embasado nos estudos de Nicolau (2003), o professor tem um papel fundamental nos processos e situações de aprendizagem, quando realiza ações planejadas e mediadas contribui para que a criança explore seu ambiente e cresça em termos de representações simbólicas e na solução de problemas.

Na compreensão de Rego (1995), o professor desempenha no ambiente escolar extrema relevância, pois é o mesmo que realiza a mediação das interações entre os alunos com os objetos de conhecimento. Dentro do ambiente escolar, o professor é o responsável pela intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal, pois o mesmo possui maior experiência e é capaz de transmitir aos educandos o conhecimento, promovendo o desenvolvimento infantil.

Rego (1995) ressalta que o professor/mediador deve proporcionar situações que estimulem a curiosidade das crianças, de modo a incentivar a troca de informações entre os alunos, promovendo o aprendizado, mas comenta que para haver a intervenção do professor faz-se necessário o planejamento de estratégias que permitam a ampliação do conhecimento, a fim de potencializar descobertas acerca do ambiente que essa criança está inserida.

Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar manifestações infantis (REGO, 1995, p. 116).

Pensando assim, compreendemos que as ações dos profissionais de educação devem ser de observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, realizar e

avaliar práticas educativas que contribuam com as vivências cotidianas dos educandos (BATISTA; ZAMBERLAN, 2005).

Em relação ao tempo hábil, para inserção de brincadeiras, acredito que assim como as demais atividades de higiene, saúde e alimentação, a brincadeira também deve possuir um espaço somente seu na rotina das crianças, sendo que esta deveria ser incluída no planejamento diário do profissional que atua com criança, não importando se essa brincadeira exige mais psicomotricidade, lateralidade, ou atenção e raciocínio lógico. O que penso é que a mesma deve estar presente em diversos momentos e diversas formas, na rotina escolar dos educandos. Enfatizo que a mesma é a base e o ponto de partida para qualquer área do desenvolvimento infantil, mas para que isso aconteça é necessária a mediação de um adulto/professor e o conhecimento deste sobre a importância da sua função e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração dessa pesquisa, acreditamos que conseguimos alcançar o nosso principal objetivo, que era discutir a relevância do brincar na educação infantil e o papel do adulto neste processo, tendo como respaldo a teoria histórico-cultural, de maneira a evidenciar que esta ação contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Acreditamos que discutir o desenvolvimento humano e o seu processo de aprendizagem é de extrema importância, pois a partir desse processo o indivíduo se apropria do conhecimento. Processo este que se dá por meio das relações e experiências concretas com o mundo e pelas condições histórico-sociais nas quais o sujeito está inserido. Nesse sentido, na fase de escolarização da criança, a aprendizagem se dá por meio do papel do professor, que coloca o sujeito em contato com conhecimentos e significados elaborados socialmente.

Por esse motivo, defendemos que o professor de educação infantil deve procurar conhecer um pouco mais sobre a importância do brincar na prática pedagógica, pois além de desenvolver na criança a socialização e a autonomia, o brincar permite desenvolver questões intelectuais, emocionais, motoras e de linguagem. Isso demonstra que o professor precisa reconhecer a relevância do brincar para o desenvolvimento humano e desenvolver práticas que reconheçam as brincadeiras como promotoras de diferentes aprendizagens por meio de uma forma prazerosa.

Em outras palavras, o professor deve possibilitar às crianças situações lúdicas, nas quais elas ajam de forma autônoma para uma vida em sociedade. Ao realizar a medição, o professor fará com que essas crianças pensem, observem e reflitam, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, pois defendemos que a materialização desse processo só ocorre a partir do momento que esse sujeito estabelece relações com outras pessoas mais experientes em seu contexto sociocultural, internalizando os conhecimentos específicos.

O brincar é essencial durante a infância de qualquer ser humano. Brincar significa diversão, crescimento, aprendizagem e desenvolvimento ao mesmo tempo, possibilitando aquisição de novos conceitos, proporcionando autorrealização por parte de quem brinca.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Sugestão para a organização de atividades em pré-escola. In: BATISTA, Cleide Vitor Mussini et al. **Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 85-106.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 46-57.

CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. 56. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-51.

COLE Michael; SCRIBNER Silvia. Introdução e nota biográfica sobre L.S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 7-16.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 77-100.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: _____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-44.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadoras e emancipatórias. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. 56. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-118.

LURIA, Alexander Romanovich. Vygotsky. In: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N.; VYGOTSKY, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 28-37.

MELLO, Suely Amaral. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, Marta. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 41-51.

MRECH, Magalhães Leny. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 155-172.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 207-230.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cistina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 48-65.

SEKKEL, Marie Clarie; GOZZI, Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 11-24.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Funções psicológicas superiores. **Portal da Educação - conhecimento para mudar sua vida**, Campo Grande, 8 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42701/funcoes-psicologicas-superiores#ixzz3rNWHYscT>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N.; VYGOTSKY, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WIGGERS, Verena. Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2012. p. 97-114.