

BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS DE WALLON, PIAGET E VIGOTSKI.

Disneylândia Maria Ribeiro
Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
d-landia@hotmail.com

Janaina Luiza Moreira de Castro
Mestranda da Universidade Federal do Ceará - UFC
cjanaina47@gmail.com

Francisca Geny Lustosa
Docente da Universidade Federal do Ceará - UFC
franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo versa sobre a dimensão lúdica do desenvolvimento da criança, cujo objetivo é discutir as implicações teórico-práticas dos conceitos e das proposições sobre as brincadeiras e os jogos infantis, apresentados nos estudos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007). É um texto de reflexão teórica que está assente em três questões principais: as concepções de brincadeiras e de jogos, a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil e as implicações das teorias psicogenéticas em estudo para as práticas educacionais. A partir das discussões suscitadas, emergem ponderações para o campo educacional, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Acentua que o brincar para a criança é um fator de primeira ordem, vez que contribui diretamente para a sua evolução psíquica, motora, afetiva e social. Recomenda que o(a) professor(a) de forma consciente, realize uma mediação pedagógica comprometida com as peculiaridades e as necessidades das crianças. Salienta que o ambiente e a rotina das instituições de educação e cuidado deverão favorecer e potencializar o brincar livre, a imaginação, a interação, a expressão, a participação, garantindo o que está preconizado nos documentos orientadores do currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeira. Desenvolvimento infantil. Teorias Psicogenéticas.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O desenvolvimento infantil, nos seus aspectos – motor, cognitivo, social e emocional, é perpassado por diversas e complexas relações, conforme explicitado nos estudos psicogenéticos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007). Nesse escrito, entretanto, nos deteremos na dimensão lúdica do desenvolvimento da criança, tentando apreender a dinamicidade que envolve a brincadeira, enquanto atividade inerente à criança e constituinte do seu ser.

Cumpramos sublinhar que apesar de a brincadeira ser tomada como uma característica *sui generis* do desenvolvimento infantil, essa dimensão tem sido superficialmente abordada no meio educacional, uma retórica com pouca ressonância nas práticas escolares. Tal problemática

pode ser observada na ausência de espaços físicos e na rotina diária das instituições de educação infantil, que terminam por impossibilitar o brincar livre.

Desse modo, nunca é demais revisitar os constructos teóricos de pensadores considerados clássicos da Psicologia, buscando inspiração para pensar o lugar da brincadeira na infância, sobretudo, no espaço-tempo em que as crianças permanecem nas instituições coletivas de educação e cuidado.

À luz dos estudos psicogenéticos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007), buscamos responder no decorrer desse artigo de reflexão teórica algumas questões norteadoras: Qual a concepção de brincadeira e de jogo apresentada por esses pensadores? Qual a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil? Que desafios esses constructos teóricos impõem às práticas educacionais?

Nosso objetivo é discutir as implicações teórico-práticas dos conceitos e das proposições apresentados pelos autores supramencionados, de modo que, nossas inferências possam iluminar reflexões no campo educacional.

BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS: CONCEPÇÕES PSICOGENÉTICAS

Analisar as concepções de atividade lúdica infantil nos escritos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007) é uma tarefa instigante e, ao mesmo tempo, laboriosa. Com efeito, nos impele a mergulhar em teorias complexas do desenvolvimento humano. À vista disso, versaremos sobre os jogos e as brincadeiras como elementos constitutivos de uma teia de transformações psicomotoras que marcam a vida dos seres humanos, singularmente, no transcorrer da infância.

Wallon (2007) ao entender o desenvolvimento infantil numa lógica multifacetada em que se sucedem etapas claramente definidas das condutas e das funções psíquicas, também caracteriza o brincar a partir de estágios e categorias, tais como descrito a seguir:

As brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons. [...] uma atividade em busca de efeitos. Com as *brincadeiras de faz-de conta*, cujo exemplo típico brincar de boneca, montar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc. [...] uma atividade cuja interpretação é mais complexa, [...]. Nas *brincadeiras de aquisição*, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvido, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas *brincadeiras de fabricação*— diverte-se em juntar, combinar entre si

objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007, p. 54-55, grifos nossos).

Para Wallon (*op. cit.*) o *brincar* é atividade própria da criança, é período de livre exercício, logo, “o brincar se confunde com toda a sua atividade enquanto esta permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas” (WALLON, 2007, p. 54). Tal asserção nos remete à compreensão de que a atividade lúdica na criança tem características bem peculiares e distintas da lógica do adulto e daquelas atividades que estão orientadas à “função do real”. Enquanto na “função do real” a ação infantil está a serviço da realização de um propósito, de uma conduta, da solução de um problema, e, por conseguinte, orientada pelas necessidades práticas da existência humana, a brincadeira é designada pela satisfação e pelo seu caráter recreativo.

Referido autor nos conscientiza sobre a relação de interdependência entre o brincar e as etapas do desenvolvimento da criança. Essa proposição, embora aparentemente óbvia, é especialmente importante para que o adulto (pai, mãe, professor ou professora) compreenda que a brincadeira da criança não segue a lógica do adulto. Pelo contrário, representa uma evolução funcional da atividade infantil que pode ser tipificada da seguinte forma: *Funções sensório- motoras* que se referem às brincadeiras que põem à prova algumas habilidades como: destreza, precisão, rapidez, classificação intelectual e reação diferenciada; *Funções de articulação*, isto é, as brincadeiras que envolvem a memória verbal e de enumeração; *Funções de sociabilidade* que se manifestam nos jogos em equipes, competições, etc.

Wallon (2007) chama atenção para dois aspectos do brincar infantil – de um lado, a *ficção* e, de outro, o *surgimento das regras*. Ambos demonstram o aspecto emocional e afetivo do jogo. A ficção no jogo se opõe à realidade opressiva, a criança transforma a realidade, se diverte, imita pessoas e imagina situações diversas. A criança é capaz de criar um universo próprio e reviver situações num plano quimérico.

As brincadeiras com regras surgem quando o brincar se perde em repetições monótonas e fastidiosas, já não são mais interessantes, para a criança nessa fase, apenas as brincadeiras de aquisição, com a sua configuração puramente funcional, em que se põe à prova as habilidades sensório-motoras. A brincadeira com regras, no entanto, impõe certa dificuldade à criança, segundo Wallon (2007, p. 64- 65) “esse caráter gratuito da obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo [...]”. A trapaça, muito frequente, muito espontânea, sobretudo entre as crianças, [...] levanta a questão do sucesso.”

Piaget (1978), por sua vez, descreve com rigor e detalhe a origem e a evolução do jogo. Nessa feitura ele discorre sobre a atividade lúdica comparando-a com outras atividades psíquicas da criança, como por exemplo, os esquemas adaptativos e os esquemas imitativos. A título de explicação, no entendimento de Piaget (*op. cit.*) todos os esquemas (de ação ou de pensamento) participam sempre, simultaneamente, da assimilação e da acomodação, pois existe uma relação de interdependência entre esses dois processos e o que determina o caráter adaptativo, imitativo ou lúdico do esquema são apenas as suas relações recíprocas e a intenção com que a criança realiza o esquema, se por assimilação do real ou pelo simples prazer de repetir.

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc. o que comportava ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc. [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (PIAGET, 1978, p. 208).

Nesses termos, podemos inferir que o jogo na teoria piagetiana constitui-se como uma atividade que agrega sincronicamente - prazer, autotelismo, liberdade, motivação intensa e relaxamento do esforço adaptativo. Piaget (1978), similarmente a Wallon (2007), também classifica os jogos segundo a fase de evolução e os estágios de desenvolvimento da inteligência infantil. A classificação dos jogos é assim definida por Piaget: Jogos de exercício simples; Jogos simbólicos; Jogos de regras.

Os jogos de exercícios têm como função exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes. Esse tipo de jogo tem origem e predominância na fase sensório-motora, entretanto, “[...] de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem pelo contrário, durante toda a infância.” (PIAGET, 1978, p. 149). Porém, com o desenvolvimento de novos esquemas de pensamento a frequência desse tipo de jogo vai diminuindo.

Os jogos de exercícios são classificados por Piaget (1978) em duas classes: os *jogos de exercício sensório-motores* e os *jogos de pensamento*. São jogos que envolvem *exercícios simples* que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada fora de seu contexto pelo único prazer de exercer tal poder. Esses jogos passam a expressar novas condutas, por

consequência do processo de evolução da inteligência sensório-motora – surgem, então, os *jogos com combinações sem finalidades*, as crianças passam a fazer combinações fortuitas, exploração tateantes e até destruição de objetos, em outras palavras, são ações de empilhar, alinhar, montar e desmontar objetos sem intencionalidade. Numa fase posterior, é possível observar que esses jogos passam a expressar, o que Piaget (*op. cit.*) denomina de *combinações com finalidades* lúdicas, as atividades de empilhar, ordenar, entre outras, passam por uma seleção intencional.

Os jogos simbólicos implicam a representação, isto é, a diferenciação entre o significante e o significado e a possibilidade de evocação de objetos ausentes. Este tipo de jogo nomeado também como jogo de faz-de-conta, aparece aproximadamente entre os dezoito (18) e os vinte e quatro (24) meses de vida.

No jogo simbólico, a criança transforma um objeto num outro objeto e atribui aos seus brinquedos ações semelhantes às suas. Ela cria e imita personagens fictícios, dá vida a seres inanimados, imagina situações, enfim, é um exercício de assimilação do real por meio da ficção simbólica. Essa assimilação deformante, princípio do jogo simbólico, une-se à imitação representativa. Assim, ela constrói um sistema de significados dóceis às suas vontades, recria a realidade tentando compensar, corrigir ou eliminar conflitos afetivos que a fazem sentir-se frustrada.

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil [...] corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais [...]. É portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções[...] (PIAGET, INHELDER, 2007, p. 56-57).

Os jogos de regras, por sua vez, se constituem por volta dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade, e, sobretudo, dos sete (7) aos onze (11) anos de idade. São jogos de combinações *sensório-motoras*, (por exemplo, corridas, jogos de bola de gude, etc.) ou *intelectuais* (por exemplo, xadrez, dama, cartas, etc) que subsistem e se desenvolvem durante toda a vida. Piaget (1978) os define como sendo a atividade lúdica do ser socializado, pois envolve sempre colaboração e/ou competição entre pares ou equipes. Classifica-os em duas categorias: jogos com *regras transmitidas* – são aqueles que se tornaram “institucionais” no sentido de realidades

sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações; e jogos *com regras espontâneas*, quer dizer, jogos cujas regras são de natureza contratual e momentânea.

No que concerne à concepção de Vigotski (2007) acerca das brincadeiras infantis é oportuno comunicar, inicialmente, que segundo Prestes (2010), a tradução das suas obras no Brasil tem apresentado certos equívocos em relação a alguns conceitos, e, por conseguinte, prejuízo na compreensão das suas ideias. Na tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa”, Zoia Ribeiro Prestes analisa, entre outros textos, “O papel do brinquedo no desenvolvimento” que compõe o capítulo 7 do livro *A formação social da mente*.

De acordo com Prestes (2010), o título do texto em análise teria uma tradução mais adequada, certamente “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. (PRESTES, 156) traduziria melhor o conceito de atividade na teoria histórico-cultural de Vigotski e, desse modo, seria mais fiel às ideias apresentadas no texto original publicado no livro *Psirrologia Razvitia Reblionka* (2004).

Pois bem, nesse texto, Vigotski (2007) levanta questões-chave para pensarmos a brincadeira: primeiro, o prazer não pode ser tomado como característica definidora do jogo, pois existem outras atividades que proporcionam satisfação mais intensa; segundo, a brincadeira preenche necessidades na criança, assim é que em idade pré-escolar surgem os desejos e as tendências não realizáveis imediatamente, momento em que a criança cria uma situação imaginária por meio da brincadeira para satisfazer seus desejos e necessidades no plano da ficção; terceiro, a brincadeira não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, pois ela não pode ser considerada um sistema de signos que generalizam a realidade, não é qualquer objeto que pode substituir outro.

Diferentemente de Wallon (2007) e Piaget (1978), a situação imaginária para Vigotski (2007) não é somente um tipo ou uma dimensão da brincadeira, é, notadamente, a própria característica definidora da brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma atividade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. [...] podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Desses estratos podemos inferir que uma criança com menos de três (3) anos não tem condições de envolver-se numa situação imaginária, pois o seu comportamento é determinado em grande medida pelas restrições situacionais. Não há separação entre o campo visual e

semântico, em outras palavras, sua percepção é um aspecto dependente e integrado de uma reação motora.

Na brincadeira, de modo distinto, o seu comportamento é orientado não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado das situações. Há progressivamente, a separação entre o pensamento e a ação, entre o objeto e o significado. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.” (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

Na compreensão desse pensador, não existem brincadeiras sem regras. A situação imaginária inerente a toda e qualquer brincadeira contém regras ocultas de comportamento. No jogo de faz-de-conta, as ações infantis se submetem às regras da vida social, então, mesmo que essas regras não tenham sido formuladas previamente, elas estão presentes nas brincadeiras. Vigotski (2007) assinala que no fluir do desenvolvimento infantil surgem as regras formais, aquelas estabelecidas *a priori* em determinados jogos, essencialmente mais rígidas, as quais tendem a regular de forma mais efetiva a atividade da criança.

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. Nesse sentido, as brincadeiras infantis são extremamente importantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Nas teorias psicogenéticas de Wallon (2007), Piaget (1978) e Vigotski (2007), o brincar assume lugar de destaque, estabelecendo uma estreita relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e, conseqüentemente, com implicações no contexto educacional.

Na concepção de Wallon (2007) toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em um meio específico. O brincar é, genuinamente, valioso nos diferentes momentos e aspectos do desenvolvimento da criança, traduzindo-se em ganhos efetivos nos domínios cognitivo, afetivo e motor.

Wallon (2007) assegura que a ficção do jogo introduz na vida mental da criança o uso das simulações (simulacros) “que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais” (WALLON, 2007, p. 64). Dessa maneira, a ficção faz naturalmente parte do jogo infantil, opondo-se a uma “realidade

opressiva” (WALLON, 2007, p. 66) e permitindo que a criança atue no campo psíquico de forma autônoma, com base na representação das coisas.

Na perspectiva de Piaget (1978), o jogo é uma condição vital para o desenvolvimento da criança, inicialmente egocêntrico e espontâneo, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais. Através do jogo a criança assimila e se apropria daquilo que percebe na realidade.

Piaget e Inhelder (2007) afirmam que o jogo simbólico, mais ainda do que as duas outras formas de jogo, corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança, possibilitando a ela dispor de um sistema de significados maleáveis as suas vontades. “A função de assimilação ao eu, que exerce o jogo simbólico, manifesta-se nas mais diversas formas particulares, na maior parte dos casos afetivos, porém a serviço, às vezes, de interesses cognitivos”. (op. cit. p. 58)

No pensamento de Vigotski (2007) à medida que a brincadeira se desenvolve, podemos observar um movimento direcionado à realização consciente de seu propósito e é esse propósito que decide o jogo e justifica toda a atividade lúdica. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso, é através da brincadeira que a criança se projeta nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos.

A criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase que ele chama de “idade pré-escolar”, ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente e, nesses casos, ela será capaz de imaginar, abstrair as características reais dos objetos e se deter no significado definido pela brincadeira.

Concernente à concepção de Vigotski (2007), toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está representado, nesse sentido, sempre que a criança criar uma situação imaginária, ela buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou no contexto real. Esse esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que a criança atue num nível superior de desenvolvimento ao que na verdade se encontra.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. 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 fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

A partir dessa premissa, percebemos que, de acordo com Vigotski (2007), a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar e que [...] “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” (VIGOTSKI, 2007, p. 118). Diante de tais apontamentos, inferimos que é na brincadeira que a obediência às regras e os aspectos morais emergem, passando a ser constituintes das ações infantis.

Vigotski (2007) também caracteriza a brincadeira como a melhor forma de organização do comportamento emocional. Conforme esclarece, “a brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos [...] e, por esse motivo, constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na vida emocional” (VIGOTSKI, 2007, p. 147).

AS TEORIAS PSICOGENÉTICAS SOBRE O BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Para pensarmos o lugar da brincadeira nas instituições de Educação Infantil fazemos referência às pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará, cujo objeto de investigação centra-se nas percepções das crianças sobre as experiências na creche. Estes estudos têm demonstrado que os momentos lúdicos e recreativos são pouco frequentes na rotina da creche e, muitas vezes, apresentadas como antagônicas às atividades escolares, como é possível perceber na citação a seguir:

Embora a atividade de brincar tenha sido recorrente no discurso das crianças, as observações realizadas no cotidiano da creche indicaram o que várias pesquisas têm denunciado sobre a presença da brincadeira na instituição de Educação Infantil: de maneira geral, elas se restringiam ao horário do “recreio” ou “parque” [...] (CRUZ; CRUZ, 2015, p. 166).

As questões levantadas pelas pesquisadoras supramencionadas demonstram a dissonância entre os interesses das crianças e as atividades de rotina a que são submetidas. E, além disso, evidenciam a distância entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições e as orientações curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC

(BRASIL, 2017). É importante salientar que os referidos documentos definem como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil as interações e a brincadeira.

Considerando o caráter espontâneo do brincar infantil, e, ademais, o fato de que esta atividade desempenha um papel fundamental na resolução dos conflitos intrapsíquicos decorrentes das exigências do mundo exterior, a brincadeira não pode ser compreendida como um aspecto secundário do desenvolvimento infantil.

É oportuno ressaltar ainda que nas instituições de educação e cuidado deve-se respeitar o caráter livre da brincadeira infantil. Nesse sentido, Wallon (2007) adverte que o brincar se descaracteriza ao receber os objetivos das disciplinas educativas, assumindo um papel distinto daquele originalmente inerente à atividade própria da criança. Piaget (1978), por seu turno, confirma que o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo, o que implica na diminuição da tensão psíquica provocada pela função do real. À vista disso, os(as) educadores(as) precisam compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento afetivo, psíquico, emocional, motor e social das crianças. Isto implica em três práticas precípuas: i - destinar mais tempo às brincadeiras na rotina diária; ii - organizar um ambiente socioafetivo propício ao movimento, à participação, à expressão e à interação; iii - disponibilizar materiais interessantes e apropriados às necessidades infantis.

Corroborando esse entendimento, Vigotski (2007) esclarece que no universo infantil os desejos e o ímpeto de satisfazê-los orienta toda a atividade do brincar, consubstanciada no jogo de faz-de-conta. Por conseguinte, ele “[...] critica a intelectualização da atividade de brincadeira, pois nega-se assim, o impulso (desejo) da criança e caracteriza a brincadeira como uma atividade intelectual que serve para a criança progredir intelectualmente. [...] (PRESTES, 2010, 157).

Essa citação nos ajuda a entender o pensamento de Vigotski (2007) no que se refere à utilização da atividade lúdica com objetivos divergentes daqueles intrínsecos à lógica infantil da brincadeira. Assim, não é adequado que o brincar seja tomado como atividade que instrumentaliza diretamente a realização de exercícios propostos com fins conteudistas. O brincar livre não deve, de maneira nenhuma, ser confundido e, muito menos, substituído pelos jogos pedagógicos, aqueles com funções intelectuais.

O valor da brincadeira integra em sua essência elementos relevantes para justificar por si só o espaço-tempo-lugar que esta deve ocupar nas instituições coletivas de educação e cuidado. Wallon (1997), Piaget (1978) e Vigotski (2007) preconizam que a brincadeira é sempre iniciativa da criança e, assim sendo, não deve ter finalidades impostas por outrem.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Neste artigo de reflexão teórica, ponderamos acerca da brincadeira, compreendendo-a como uma característica *sui generis* do desenvolvimento infantil. O brincar para a criança é um fator de primeira ordem, vez que contribui diretamente para a sua evolução psíquica, motora, afetiva e social.

Com relação à concepção e às características do brincar, tanto Piaget (1978) quanto Wallon (2007) classificam os jogos segundo o nível de desenvolvimento da cognição, da motricidade e da afetividade da criança. Além disso, tais teóricos compartilham da ideia de que o jogo se opõe à assimilação do real, dito de outro modo, a atividade lúdica da criança não exige esforço adaptativo e nem tensão psíquica.

Pudemos observar ainda que Piaget (1978) e Vigotski (2007) comungam a ideia de que o jogo de faz-de-conta supre necessidades na criança, por meio da imaginação ela pode realizar os seus desejos e as suas tendências no plano simbólico, condição essencial para o seu equilíbrio afetivo e intelectual

Duas questões merecem ser pontuadas, pela convergência entre as três concepções teóricas estudadas - Wallon, Piaget e Vigotski: Primeiro, o aspecto afetivo e emocional da brincadeira é substancialmente importante para compreendermos as características do jogo infantil e a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico humano. Segundo, o jogo sempre inicia e termina pelo desejo da criança, em outras palavras, o brincar só se constitui como uma atividade essencial e naturalmente infantil, quando esta se distancia das imposições e interferências dos adultos. Portanto, o brincar não necessita de subterfúgios externos, ele se justifica por si mesmo.

É pertinente sublinhar, um aspecto relevante da teoria de Vigotski (2007) de que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento eminente ao favorecer a interação social, bem como, a transição entre a consciência viso-perceptiva e a consciência simbólica. No jogo de faz-de-conta, a criança passa a interagir com significados e sentidos, podendo ter comportamentos de uma idade cronológica superior à sua.

Portanto, é imprescindível que os(as) professores(as) compreendam a importância da brincadeira e suas implicações no desenvolvimento da criança e, assim, conscientemente, realizem uma mediação pedagógica comprometida com as peculiaridades e as necessidades infantis. O ambiente e a rotina das instituições de educação e cuidado deverão favorecer e potencializar os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se, garantindo, pois, as orientações preconizadas nos documentos

norteadores do currículo da Educação Infantil, como as DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, SEB, 2017

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimere Costa de Andrade. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**. V. 6, n. 3. (16. ed.), edição especial temática, p. 155-175, ago./out. 2015. Disponível em:

www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1625. Acesso em: 08 de jun de 2018

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Função Semiótica ou Simbólica. I: _____ **A**

Psicologia da criança. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007

PIAGET, Jean. Segunda parte: O Jogo. In: _____ **A formação do símbolo na criança:**

imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semenovich Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Brasília, UnB, 2010, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brincar no desenvolvimento. In: _____ **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. O brincar. In: _____ **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.