

## O BRINCAR COMO ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

Jorge Luiz da Silva

Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de  
Ribeirão Preto (EERP). Universidade de São Paulo (USP).

Wanderlei Abadio de Oliveira.

(Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de  
Ribeirão Preto (EERP). Universidade de São Paulo (USP).

### Resumo

Trata-se de um ensaio teórico acerca das contribuições oferecidas pelas brincadeiras e jogos ao desenvolvimento e à educação infantil, na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev. Para Leontiev o brincar é a atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável pelas principais mudanças no seu desenvolvimento, pois ao brincar ou participar de jogos que envolvam outros sujeitos, a criança se vê frente a situações que exigem dela o uso da imaginação, de conhecimentos prévios, da elaboração de estratégias de solução de problemas, melhores formas de interação etc. Ao longo deste processo vão sendo desenvolvidas suas habilidades, capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Deste modo, as aprendizagens escolares podem ser favorecidas e impulsionadas pela incorporação do brincar na educação infantil.

*Palavras-chave:* Brincar; Teoria da Atividade; Leontiev.

### Abstract

#### Playing as an activity and its contributions to child education

This is a theoretical paper about the contributions offered by plays and games to development and early childhood education on Leontiev's Activity Theory. For Leontiev playing is the main activity of the child at preschool age, being responsible for major changes in its development, because the play or participate in games involving other subjects, the child is faced with situations that require the use of her imagination, prior knowledge, the development of strategies for solving problems, better ways of interaction and so on. Throughout this process are being developed skills, cognitive, emotional and social skills. Thus, school learning can be favored and driven by the incorporation of play in early childhood education.

*Keywords:* Playing; Activity Theory; Leontiev.

### Introdução

No âmbito da psicologia o brincar sempre ocupou uma posição de destaque

nas produções acerca do desenvolvimento infantil, constituindo objeto de análise de várias correntes teóricas: psicanálise, psicologia cognitiva, psicologia histórico-

cultural, entre outras. Cada uma dessas perspectivas apresenta uma visão própria acerca da temática, apontando as principais contribuições do lúdico ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças pautadas nas singularidades dos seus respectivos referenciais.

No que se refere à utilização de brincadeiras e jogos na educação infantil, também podem ser identificados vários trabalhos que os concebem como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista o campo teórico-conceitual construído em torno do brincar e de suas implicações ao desenvolvimento e aos processos de aprendizagem, assumiremos uma posição e desenvolveremos este presente trabalho dentro de uma perspectiva particular: a da psicologia histórico-cultural, particularmente, a Teoria da Atividade de Leontiev (1983), uma vez que o conceito de atividade ressalta a autenticidade das brincadeiras e jogos na educação.

Para Leontiev (2001) a origem do brincar se localiza na contradição que a criança experimenta entre querer agir como os adultos, mas não poder porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. Esta contradição é solucionada na brincadeira,

pois como essa não constitui uma atividade produtiva, se isenta dos aspectos obrigatórios das ações condizentes com as condições materiais concretas apresentadas. As brincadeiras passam então a serem concebidas como atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável pelo desenvolvimento dos seus processos psicológicos.

Assim sendo, não se pode minimizar o papel desempenhado pelo lúdico na educação, já que ele também promove a aquisição de aprendizagens que geram desenvolvimento. A concepção de aprendizagem subjacente a esse posicionamento conceitual é aquela que defende o ensino ocorrendo na interação do aluno com outros sujeitos, especialmente com o professor, o qual é “responsável pela organização dessa relação para desenvolver, simultaneamente com o intelectual, aptidões sociais. O aluno é um ser ativo, capaz de assimilar a realidade externa de acordo com suas estruturas mentais” (Pedroza, 2005, p. 62). A assimilação da realidade ocorre através da realização de atividades com os objetos que compõem o mundo humano, neste movimento ocorrem aprendizagens porque a criança internaliza os conteúdos culturais presentes nos objetos. Portanto,

[...] a imitação através do jogo, a busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas

no jogo [...] asseguram ser necessário a promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados (Moura, 2007, p. 85).

As atividades lúdicas despertam o interesse dos sujeitos, estimulando sua curiosidade e criatividade. Isto acontece devido ao fato de que a brincadeira sempre parte da realidade, por isso é criadora e vivencial. A criança constantemente evoca o mundo dos adultos no seu brincar, evidenciando que o meio social determina o conteúdo de suas ações, conforme assevera Leontiev (2001a). É também através das atividades lúdicas que a criança toma consciência de seu corpo e assimila as funções por ele apresentadas. As brincadeiras e os jogos infantis contribuem ainda para a percepção da criança referente ao seu esquema corporal, dos movimentos que é capaz de realizar, das posturas que pode assumir etc.

Através do brincar é igualmente exercitada a socialização, mediante a reprodução de papéis e funções sociais, possibilitando à criança desenvolver a capacidade de se relacionar com outros sujeitos de maneira harmoniosa e consciente de seu papel nas diferentes interações estabelecidas, seja com pares ou com adultos. O lúdico se apresenta então como favorecedor de organização para o

estabelecimento de relações assinaladas por tonalidades emocionais, propiciando o desenvolvimento de contatos sociais.

Contudo, muitas escolas não destinam tempo suficiente para brincadeiras e jogos porque não os percebe como uma experiência que permite aos alunos descobrir, inventar, relacionar-se e, com isso, consolidar seu desenvolvimento psicológico adquirido e impulsionar o desenvolvimento de novas funções ainda em estado latente. A esse respeito, Carvalho, Alves, e Gomes (2005) comentam que:

As instituições de educação infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao fazerem isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão de mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil (Carvalho, Alves & Gomes, 2005, p. 218).

Tomando como referência as brincadeiras e jogos como materiais pedagógicos, os autores citados ainda acrescentam que se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da

criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente, uma vez que o brincar congrega em seu mote possibilidades de articulação entre o lúdico e o ensino, nas quais o aluno desempenha um papel ativo participando e transformando a realidade na qual atua, ao mesmo tempo em que desenvolve suas funções físicas e psicológicas.

Necessário acrescentar que nesse movimento a atuação do professor se reveste de uma relevância especial, uma vez que compete a ele: disponibilizar os objetos e meios necessários para colocar o pensamento da criança em ação; deixá-las explorar o espaço; compreender e estimulando as brincadeiras; entrar no diálogo quando necessário; fazer parte da brincadeira; estimular a interação com os pares; não inibir, coagir ou reprovar as ações realizadas; e incentivar comportamentos éticos e morais. Isto significa que o importante é ter uma atividade intencional do professor, de modo a organizar e intervir de forma contingente nas brincadeiras e jogos de seus alunos (Moura, 2007).

Partindo do pressuposto de que o brincar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, o presente trabalho assumiu por objetivo investigar as contribuições das brincadeiras e jogos à educação infantil. Trata-se de um ensaio

teórico pautado na abordagem psicológica de desenvolvimento de Alexis Leontiev (1978, 1983, 2001a, 2001b).

A seguir será apresentado o posicionamento conceitual adotado e o papel desempenhado pelas brincadeiras e jogos no desenvolvimento psicológico das crianças, particularmente na formação das funções psicológicas superiores. Logo após, será exposta uma discussão acerca das vantagens da utilização do brincar como procedimento didático, destacando o papel do professor nesse processo. Na parte final do artigo será esboçada uma discussão dos conceitos apresentados, com vistas a clarificar os imbricamentos existentes entre eles.

### **Brincar como atividade e desenvolvimento infantil: alguns pressupostos básicos**

Iremos apresentar a partir de agora algumas das principais bases teóricas e conceituais que compõem o pensamento e a obra do psicólogo russo Alexis Leontiev (1903-1979) no que se refere às suas construções acerca das contribuições do brincar ao desenvolvimento psicológico no período pré-escolar. Em termos de contextualização histórica, Leontiev fez parte de um grupo de jovens pesquisadores russos que se associaram na segunda

década do século XX com a finalidade de construir uma nova abordagem em psicologia, fundamentada nos referenciais marxistas, que espelhasse os ideais da sociedade socialista soviética que emergia após a Revolução Russa de 1917 e que lograsse apreender a mente de uma forma mais ampla em relação às demais abordagens já existentes na época. Tal grupo, conhecido como *troika*, era constituído por Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934), que era o seu líder intelectual, Alexander Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979).

De acordo com Arce (2004, p. 17) “estes autores viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida”. Nessa perspectiva, Leontiev (1978, 1983) defende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem através da relação da criança com seu meio cultural e com as condições materiais concretas compartilhadas por ela. No decorrer desse processo ocorre a *humanização*, que consiste na subjetivação dos fenômenos objetivos, isto é, na transformação de processos materiais em produções simbólicas, processo que é mediado e regulado pela linguagem.

Noutros termos, ao agir e participar ativamente da coletividade, realizando ações e atividades que reproduzam os

processos culturais contidos nos objetos humanos, os sujeitos se apropriam dos conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que os precederam. Isso lhes permite assimilar a consciência social transformando-a em individual, pois “é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (Leontiev, 1978, p. 130). Portanto, na construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade, imaginação), “a brincadeira é muito importante de ser estudada, não só porque representa o primeiro momento na construção da imaginação, mas também porque dá origem a vários processos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento da criança.” (Vieira, Carvalho, & Martins, 2005, p. 40).

Ao evidenciar a ligação da consciência à estrutura da atividade humana, Leontiev deixa claro o papel ativo desempenhado pelo sujeito em sua atuação na realidade material e a importância disso na estruturação dos fenômenos intrapsíquicos. Nesse sentido, a apropriação dos recursos materiais ou dos fenômenos culturais, que são produto do desenvolvimento histórico, passa obrigatoriamente pela realização de atividades que façam a reprodução dos

aspectos essenciais da atividade acumulada nos objetos ou modos de interação.

Leontiev (2001b, p. 68) designa por atividade, “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Ressalta que a atividade somente se constitui como tal se partir de uma necessidade, que inicialmente se caracteriza como uma força interna, subjetiva. Todavia, mesmo a necessidade sendo a condutora, por si mesma não é capaz de provocar a atividade. Para tanto, ela necessita encontrar um objeto que lhe seja correspondente para neste encontro ocorrer uma transformação na qual a necessidade possa abandonar sua forma ideal, virtual, objetivando-se concretamente em algo material. Isto é fundamental porque

[...] em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula (Leontiev, 1978, p. 107-108).

É importante frisar que a atividade somente se caracteriza como tal quando os

seus três componentes estruturais se unem. Objetos e necessidades isolados não a produzem, esta somente se realiza quando há o encontro dos dois sob a forma do motivo (Asbahr, 2005), pois cabe a ele impulsioná-la, atuando como articulador entre a necessidade e o objeto. Este processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

É importante destacar que tanto o ser humano quanto aos animais realizam atividades em relação ao ambiente, com vistas a alcançarem a satisfação de suas necessidades. No que tange especificamente ao homem, o trabalho em suas várias formas e manifestações adquire contornos de uma atividade na qual é possível não apenas satisfazer as suas necessidades, mas também produzir novos meios de satisfazê-las através da produção de instrumentos que passam a mediar a relação homem/mundo. Este é o papel desempenhado pela atividade de um homem adulto.

Contudo, como as necessidades vitais (de sobrevivência) das crianças são satisfeitas, geralmente, pelos adultos, as atividades que elas desempenham respondem a necessidades que não precisam se pautar diretamente no seu resultado objetivo. Assim, muitos tipos de atividade “nesse período do

desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos [...]. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara [...] o que a motiva a agir [...] é o processo real da atividade dada” (Leontiev, 2001a, p. 119) e não o seu resultado objetivo. Portanto, para a Teoria da Atividade, o tipo de atividade no qual o motivo se localiza no próprio processo e não no produto é a denominada “brincadeira”.

No tocante às atividades desenvolvidas pelas crianças, a infância pré-escolar representa para elas o período no qual mais se abrem ao mundo, à realidade circundante. Nesse momento as formas de se brincar também passam por redefinições em sua forma e conteúdo. Vejamos, nos anos iniciais do desenvolvimento, as atividades realizadas com os objetos não passam de rudimentos de atividades mais elaboradas, que serão realizadas futuramente, embora também concorram para o conhecimento e apreensão dos objetos do mundo. Contudo, no período pré-escolar,

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

impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma (Leontiev, 2001b, p. 59).

Em termos de origem, as brincadeiras têm o seu surgimento demarcado no momento em que a criança toma consciência dos inúmeros objetos que os adultos manipulam no dia-a-dia. Ela passa então a apresentar um desejo de também estabelecer relações com tais objetos, manipulá-los da mesma forma como fazem os adultos, porém como ainda não dispõe de desenvolvimento suficiente que lhe possibilite realizar todas as operações requeridas por cada objeto, surge para ela uma contradição entre querer fazer e não poder em decorrência de seu desenvolvimento físico e psíquico.

Esta contradição pode ser solucionada através do brincar. De acordo com Leontiev (2001a, p. 123) como o jogo não constitui uma atividade produtiva, posto que seu alvo não se localiza no seu “resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações”. Diante disso, o faz-de-conta então passa a assumir contornos mais definidos no âmbito das brincadeiras e jogos no período pré-escolar.

Assim, devido à impossibilidade de poder agir como adulto, a criança começa a

realizar substituições dos objetos inacessíveis a elas por outros que estejam ao seu alcance, esse movimento é regulado pela imaginação que fornece os elementos necessários para fazer a ligação entre o objeto original e o substituto. Como não pode dirigir um carro de verdade, a criança alternativamente dirige um carrinho de brinquedo ou qualquer outro objeto que se aplique a essa finalidade. Do ponto de vista de desenvolvimento psicológico, nas brincadeiras, ao se reproduzir a forma como as pessoas se relacionam com os objetos, elas assimilam não apenas as principais características que apresentam, como também as suas funções.

Com o passar do tempo, a criança começa a realizar também a substituição de pessoas. Por exemplo, “nos jogos de papéis, pode representar a professora ensinando seus alunos, a mãe cuidando de seus filhos, o médico atendendo a seus pacientes. [...]. A representação de papéis, em tais condições, passa a ser altamente motivadora para a criança” (Vieira, Carvalho, & Martins, 2005, p. 41). Estes jogos trazem em seu bojo diversas regras implícitas condizentes com as ações desempenhadas, especialmente com relação ao papel social representado, por outro lado, a presença de uma situação imaginária é bastante evidente.

Em razão das crianças nas suas brincadeiras reproduzirem a realidade, o seu contexto social, fica evidente que os conteúdos dos jogos e brincadeiras infantis não se originam da imaginação ou da fantasia. Pelo contrário, eles advêm das situações materiais presentes e há uma busca intencional da criança em tentar adequar a brincadeira à situação real, de tal modo que as condições do jogo podem ser alteradas, porém o conteúdo e a encadeamento da ação necessitam corresponder à situação real.

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que é tirada da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i.e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado (Leontiev, 2001a, p. 126).

Ademais, os jogos de faz-de-conta possibilitam à criança ultrapassar os limites de sua atuação cotidiana, possibilitando a vivência de novos papéis sociais, experimentação de diferentes situações,

interações variadas com seus pares etc. A partir disso, “podemos dizer que a brincadeira projeta a criança no vir a ser, possibilita-lhe novas maneiras de compreender a teia de relações sociais na qual se insere” (Vieira, Carvalho, & Martins, 2005, p. 42), favorecendo desenvolvimento de suas funções psíquicas, especialmente a abstração.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, o brincar de faz-de-conta na idade pré-escolar constitui a atividade principal da criança nesse estágio de desenvolvimento, sendo a atividade principal aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade” (Leontiev, 2001b, p. 65). Assim, compreende-se que o brincar de faz-de-conta impulsiona vários processos psicológicos, como a abstração, o autocontrole etc. Sem o desenvolvimento desses processos, a aprendizagem da criança da faixa etária da escolar, que se segue, seria grandemente prejudicada.

No desenvolvimento do brincar, posteriormente aos jogos de papéis começam a tomar forma os jogos com regras. Conforme descrito anteriormente, os jogos de papéis apresentam regras implícitas e uma situação imaginária explícita. Já nos jogos com regras a situação se inverte. As contribuições deste

tipo de jogo para o desenvolvimento infantil são enormes, pois o respeito às regras impulsiona o desenvolvimento da autodisciplina. De acordo com Leontiev (2001a, p. 139) “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

### **Brincar e educação: concepções, possibilidades e o papel do professor**

A interface entre psicologia e educação permite avariar as inúmeras articulações existentes entre o desenvolvimento e o processo de ensino. Em decorrência disso, a relação entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos tem adquirido um destaque cada vez maior, tendo em vista que deste modo fica favorecida uma reflexão mais abrangente em torno das possibilidades de se “promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Nesse contexto, a inserção do brincar pode constituir-se em um elemento importante para o ensino nas instituições educativas.” (Carvalho, Alves, & Gomes, 2005, p. 218). Até porque, conforme já exposto anteriormente, o brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar sendo responsável pelas principais

mudanças no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento, Moura (2007) pondera que as teorias em psicologia de fundamentação histórico-cultural fornecem importantes subsídios quando se trata de incorporar o jogo às práticas educativas, uma vez que estabelece elos entre as brincadeiras e jogos e a produção de conhecimentos. Tais perspectivas concebem os jogos carregados “de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem” (Moura, 2007, p. 79).

Por outro lado, como os jogos educativos apresentam duas faces: uma lúdica e outra educativa, é comum aparecerem controvérsias quanto aos benefícios de sua utilização como recurso didático. O jogo educativo então tem a difícil missão de se localizar no vértice destas duas faces assumindo como meta alcançar um equilíbrio entre as mesmas. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: “não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa

elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino” (Kishimoto, 2003, p. 19).

Portanto, os jogos e brincadeiras necessitam conciliar numa mesma atividade aprendizagem e diversão, pois, embora tenham uma finalidade lúdica não prescindem de trazer subjacente um ideal de aprendizagem. Isto é, o “jogo promove desenvolvimento porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente” (Moura, 2007, p. 79-80). Nesse movimento o aluno brinca, aprende e se desenvolve.

Segundo Debortoli (2005, p. 67), “a brincadeira é considerada uma das maneiras de fazer as coisas de uma forma mais agradável e satisfatória”. Assim, ao brincar ou participar de jogos que envolvam outros sujeitos, a criança se vê frente a situações que exigem dela o uso da imaginação, de conhecimentos prévios, da elaboração de estratégias de solução de problemas, melhores formas de interação etc. Ao longo deste processo vão sendo desenvolvidas suas habilidades, bem como suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Portanto, mesmo que os benefícios do brincar não constituam consenso entre alguns pesquisadores da área da educação,

a sua utilização como um recurso pedagógico pode ser favorecida se os educadores assumirem que são organizadores intencionais das atividades de seus alunos. Para tanto, torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados para a organização do espaço para as brincadeiras, seleção dos brinquedos mais adequados a cada situação de aprendizagem e para a orientar e coordenar a interação das crianças, com vistas a beneficiar o trabalho coletivo (Moura, 2007). Assim, a escolha adequada dos brinquedos também é essencial para o sucesso das brincadeiras e jogos, a esse respeito é preciso se considerar:

1. o valor experimental - permitir a exploração e a manipulação;
2. o valor da estruturação - dar suporte à construção da personalidade infantil;
3. o valor de relação - colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações;
4. o valor lúdico - avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica (Kishimoto, 2003, p. 20).

Todos estes fatores apontam para a relevância de o professor ter uma atividade intencional no sentido de criar possibilidades de intervenção que

permitem elevar o desenvolvimento dos seus alunos, buscando identificar e considerar as diferenças e particularidades que apresentam, bem como as especificidades dos contextos culturais a que pertencem. Nessa perspectiva, a importância das brincadeiras e jogos se localiza nas possibilidades de aproximação da criança em relação às situações da vida em sociedade, levando-a a vivenciar “virtualmente” situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem “realmente” enfrenta ou enfrentou (Moura, 2007).

### **Considerações Finais**

Quando parte-se do pressuposto de que a criança se desenvolve a partir das múltiplas atividades que realiza em relação aos objetos, com vistas a reproduzir as ações humanas engendradas neles e mediante isso assimilar a bagagem cultural que trazem em sua constituição, pode-se concluir que o brincar também é fonte de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Portanto, se o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à aprendizagem, pois essa é um aspecto necessário à estruturação das funções psicológicas superiores, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e Teoria da Atividade

(Leontiev, 1978), ele pode ser favorecido mediante brincadeiras e jogos. Para tanto, espera-se do educador, em termos de desempenho pedagógico, que ele organize e estabeleça os meios favoráveis às brincadeiras dos alunos, que têm na escola grande parte de suas relações, saberes e repertórios comportamentais construídos.

Como as brincadeiras e jogos possuem caráter social, pois ocorrem nas interações que são estabelecidas entre as crianças e outros sujeitos e com o meio sociocultural, também constitui uma das atribuições do professor agenciar formas adequadas de relacionamento entre seus

educandos nos momentos de ludicidade. Assim, reforçam não apenas o agir intencional das crianças na apreensão das formas culturais materializadas nos brinquedos, brincadeiras e jogos, o que lhes impulsiona o desenvolvimento, mas também orientando e estimulando a manifestação de formas consideradas mais adequadas de interação e convívio social, bem favorecendo o desenvolvimento de maior autonomia, uma vez que não se pode perder de vista que este é um movimento que implica ação, interação e construção própria.

### Referências

- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24(62), 9-25.
- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29(2), 108-118.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Debortoli, J. A. (2005). Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: A. Carvalho (Ed.). *Brincar(es)* (pp. 65-82). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ide, S. M. (2007). O jogo e o fracasso escolar. In: T. M. Kishimoto (Ed.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 89-108). São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Leontiev, A. (2001a). Os princípios psicológicas da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev (EdS.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Leontiev, A. N. (2001b). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev (EdS.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, consciência e personalidad*. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1983.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Moura, M. O. (2007). A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: T. M. Kishimoto (Ed.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 73-88). São Paulo: Cortez.

Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17(2), 61-76.

Vieira, T., Carvalho, A., & Martins, E. (2005). Concepções do brincar na psicologia. In: A. Carvalho (Ed.). *Brincar(es)* (pp. 29-50). Belo Horizonte: Editora UFMG.

**Os autores:**

**Jorge Luiz da Silva.** Psicólogo. Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). Doutorando em Saúde Pública. Bolsista FAPESP. Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP). Universidade de São Paulo (USP). E-mail: jorgelsilva@usp.br

**Wanderlei Abadio de Oliveira.** Psicólogo. Doutorando em Saúde Pública. Bolsista CAPES. Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP). Universidade de São Paulo (USP). E-mail: wanderleioliveira@edu.uniube.br