

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SONIA REGINA SILVEIRA GONÇALVES

**JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE
ELKONIN E RUBINSTEIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G635j Gonçalves, Sonia Regina Silveira.
Jogo na educação infantil : as contribuições de Elkonin e Rubinstein. / Sonia Regina Silveira Gonçalves. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2017.
74 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Jogos educativos. 2. Educação de crianças. 3. Educação pré-escolar. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Teoria da atividade. 6. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22ª ed. 371.337

SONIA REGINA SILVEIRA GONÇALVES

**JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE
ELKONIN E RUBINSTEIN**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara - (UNESC) – Orientador

Prof. Dr. Carlos Renato Carola (Coordenador do PPGE) – (UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damásio – Membro da Banca - (UNESC)

Prof^ª Dra. Margareth Feiten Cisne – Membro da Banca - (UFSC)

SONIA REGINA SILVEIRA GONÇALVES
JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE
ELKONIN E RUBINSTEIN

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Renato Carol
(Presidente da banca - UNESC)



Prof. Dr. Vidaleir Ortigara
(Orientador - UNESC)



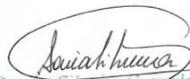
Prof. Dra. Margareth Feiten Cisne
(Membro - UFSC)



Prof. Dr. Ademir Damazio
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. André Ceclimel
Coordenador Adjunto do PPGE-
UNESC



Sonia Regina Silveira Gonçalves
Mestranda

Dedico este trabalho à minha família e às crianças das escolas de educação infantil que merecem o pleno processo de desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente quem vivenciei diretamente durante todo esse período, os momentos de ausência, de impaciência, de sobrecarga, de alegria, de superação, de crescimento e de transformação, meu esposo, meu filho Caio e minha filha Laura.

Aos meus pais, pela simplicidade de sempre me perguntarem de meu estudo, amor incondicional. Às minhas irmãs pelo incentivo, enfim, à grande família pelo convívio e confiança de sempre, participantes ativos da minha trajetória profissional.

Às crianças e professores(as) da rede municipal de ensino de Forquilha, motivadores da minha busca pelo conhecimento e merecedores de um ensino desenvolvente.

Ao professor orientador Vidalcir Ortigara, pela paciência, compreensão e apoio nesse doloroso e enriquecedor caminho de desenvolvimento, que contribuiu de forma efetiva para uma visão mais aprofundada das questões sociais e educativas.

Aos colegas do GEPEFE, pela acolhida e contribuições nas diversas fases desta formação e compromisso com a educação escolar, em especial à Bruna Carolini de Bona pela disponibilidade, compreensão e apoio.

À equipe/amigas da Secretaria de Educação de Forquilha de ontem e de hoje, que acompanharam meu percurso, pela parceria, confiança e incentivo. Professoras Daiana, Carlene, Rosane, Jucelma, Thalita, Ana Lucia, Morgana e Gesiane.

Às amigas de longa data, Sirléia, Elis e Vânia, incentivadoras carinhosas deste processo; Vânia, a quem admiro pela capacidade de sintetizar com sabedoria os dilemas humanos, contribuindo imensamente na minha busca pelo conhecimento.

Aos professores do mestrado Ademir Damazio, Janine Moreira, por fazerem parte do processo de qualificação, e a todos os professores do curso que contribuíram com teorias, aprendizagens e orientações.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e presença, mas principalmente pelas contribuições oferecidas.

Aos colegas do curso de mestrado, pelos momentos partilhados e por dividirem as angústias e superações. Algumas se tornaram verdadeiras amigas, importante construção da vida acadêmica.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009). Por meio de pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa, tem por base os estudos centrais de ambos os autores no que tange a atividade de jogo, de modo a aprofundar esse conceito segundo a teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, a fim de compreender a relação entre a atividade de jogo e o desenvolvimento da criança em período pré-escolar. Além disso, analisar as aproximações e afastamentos entre Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) em relação à atividade de jogo. Ademais, buscamos superar o reducionismo operado por uma visão naturalizada do desenvolvimento infantil que trata o jogo como algo natural da criança, sem estabelecer relação com o desenvolvimento da personalidade e das funções psíquicas superiores das crianças. O pressuposto é que Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) contribuem para a compreensão do jogo como atividade principal da criança na idade pré-escolar e que possibilita a apropriação das relações e objetos humanos que cercam a criança. Ao aprofundar o conceito de atividade de jogo e sua importância para o desenvolvimento infantil. O estudo traça um paralelo com a importância de uma correta organização da atividade de jogo na Educação Infantil e possibilita qualificar o desenvolvimento da criança de menor idade, assim como gera a necessidade para a posterior atividade de estudo. A conclusão da pesquisa revela que Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) centrados no conceito de atividade que orienta o conceito de atividade de jogo. Os estudos de ambos se complementam e dialogam. Elkonin (2009) dá continuidade aos estudos iniciais indicados por Rubinstein (1977).

Palavras-chave: Educação Infantil; Atividade; Atividade de Jogo; Rubinstein; Elkonin.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the gaming activity according to Rubinstein's (1977) and Elkonin (2009) studies. Through bibliographic research with qualitative approach, based on both authors central studies which refers to gaming activity, we seek to deepen this concept according to Cultural Historical theory and Activity theory, to understand the relationship between gaming activity and pre-school child development, and to analyze the approximations and distances between Rubinstein (1977) and Elkonin (2009) in gaming activity. We seek to overcome the reductionism operated by a naturalizing vision of child development, treating the game as something natural of the child, without establishing a direct relation between the personality development and the superior psychic functions of the children. Thus, Rubinstein (1977) and Elkonin (2009) contribute to the understanding of the game as the main activity of the child in the preschool age, an activity that allows the appropriation of the relationships and human objects that surround the child. By deepening the concept of gaming activity and its importance for children's development, we also seek to draw a parallel with the importance of a correct organization of gaming activity in Early Childhood Education, making it possible to qualify the development of the youngest child, as well as generating the need for the subsequent study activity. The temporary conclusion of the research reveals that Rubinstein (1977) and Elkonin (2009) center on the concept of activity guides the concept of game activity. The study of both complement each other and dialogue. Elkonin (2009) continues the initial studies indicated by Rubinstein (1977).

Key words: children education; activity, gaming activity; Rubinstein; Elkonin.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TEORIAS DE JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	31
2.1 JOGO COMO AÇÃO ESPONTÂNEA	32
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	41
3.1 RUBINSTEIN E ELKONIN: A CONDIÇÃO HISTÓRICA	41
3.2 O CONCEITO DE ATIVIDADE COMO FIO CONDUTOR	455
3.3 O JOGO.....	49
4 CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Pensar o desenvolvimento infantil, em suas máximas potencialidades, não pode estar atrelado a uma educação fragmentada e a uma naturalização do desenvolvimento humano. Por isso, partimos de uma concepção da Teoria Histórico-cultural sobre a criança como um sujeito de pouca idade, que está em processo de desenvolvimento biológico, mas que se desenvolve principalmente a partir das relações sociais, a fim de justificar a relação entre criança, infância e escola.

Sabemos que na história a visão sobre a criança/infância vem sendo construída. Ariès (1981) traçou as progressivas modificações ocorridas no tratamento da criança e a visão que se tinha da infância. A infância como a pensamos hoje não tem muito mais que dois séculos de existência. Antes, casava-se logo que se atingia a puberdade; trabalhava-se logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos, ou a aprendizagem nas oficinas; ia-se para a guerra assim que se pudesse desempenhar qualquer função militar; vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças. A humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular e, por muito tempo, a tratou como um adulto em miniatura. De um ser sem importância, quase imperceptível, a criança num processo secular ocupa um maior destaque na sociedade, e a humanidade lhe lança um novo olhar. Por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Ainda, segundo reflexões do autor:

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÉS, 1981, p. 99).

Para não nos afastarmos do contexto apontado, vamos partir da recente história da infância no Brasil, mais especificamente da sua institucionalização, conforme exposto por Spda e Menin (2006) no texto *O Atendimento à Infância no Brasil*. A oferta de atendimento à criança deu-se de maneira muito tímida e, em geral, não contemplava a criança menor de três anos. Mas, em função do grande processo de

industrialização e com a progressiva inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se a necessidade de implantação de instituições que oferecessem vagas para atender à demanda de crianças cujas mães dedicavam-se a atividades fora do lar.

As primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância tiveram seu início marcado pela ideia de oferecer assistência e amparo aos necessitados. Durante muito tempo as creches estiveram vinculadas às instituições filantrópicas ou órgãos de assistência e bem-estar social, e não aos órgãos educacionais. O jardim de infância foi a primeira instituição pública de atendimento à criança no Brasil. Os primeiros jardins de infância brasileiros receberam influência de Friederich Froebel¹, que preconizava o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as crianças pequenas, fundamentado em jogos e brincadeiras, de modo a seguir uma minuciosa rotina de atividades que tinham, sobretudo, um caráter disciplinador, para promover uma boa formação moral.

As grandes mudanças em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena foram estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). É o primeiro passo legislativo rumo à superação do caráter assistencialista que, até então, predominava nos programas de atendimento à infância. A partir dela, estabeleceram-se diretrizes gerais da política para o segmento, com metas de expansão e atendimento de qualidade, que se afastam do modelo não-formal e a baixo custo, bem como a equivalência de creche e pré-escola e a formação equivalente dos profissionais de ambas as etapas.

Esse processo legal é acentuado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que estabelece a Educação Infantil como parte da estrutura educacional do estado brasileiro, como etapa inicial da Educação Básica. Kuhlmann Jr. (2007) destaca o avanço representado pela vinculação das creches ao sistema de ensino como condição necessária para a superação da perspectiva da educação assistencialista.

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na

¹ Friedrich Froebel, criador do Jardim de Infância, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. “A criança é como uma planta na sua fase de forma, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável”.

Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN JR., 2007, p. 186).

Nossa análise reconhece os avanços representados pelo reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças e como portadora de direitos sociais, diante de uma história marcada, como vimos, por concepções e práticas tutelares e assistencialistas no atendimento educacional dispensado a essa faixa etária. Porém, isso não significa que os avanços atingiram as práticas educativas. A visão de Educação Infantil ainda, em muitos casos, é pautada numa psicologia tradicional que não propicia a compreensão mais aprofundada da complexa produção humana que obstaculiza a formação integral do indivíduo. Bock (2004) salienta que a psicologia tradicional traz concepções universalistas e naturalizantes da subjetividade, nas quais o homem e seu mundo psíquico são pensados de forma natural, com capacidades e características da espécie. Logo, é imputado unicamente ao indivíduo – e não à coletividade – a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso, e confere seu desenvolvimento ao meio no qual está inserido.

Sem a intenção de afirmações precipitadas, nossa experiência enquanto professor e gestor de educação municipal – a qual possibilitou-nos a vivência do cotidiano escolar, bem como um olhar mais amplo pela intervenção e participação na formação continuada dos professores – permitiu-nos observar que há nas escolas de Educação Infantil uma redução no processo de ensino em relação ao desenvolvimento humano. Tais experiências foram apontadas por Pasqualini (2010, p. 14), quando observa seus principais traços:

[...] não ultrapassa os estreitos limites da chamada socialização. Grande parte das atividades propostas centra-se na reprodução do cotidiano das crianças ou refere-se à celebração de datas comemorativas e à reprodução de tarefas típicas do Ensino Fundamental na maioria das vezes

permeada por falta de clareza do conteúdo e propósito das mesmas.

As concepções de ensino e aprendizagem que orientam esse processo se relacionam organicamente com as determinações históricas relacionadas ao desenvolvimento infantil. A ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, como denunciam muitos autores, como Elkonin (2017), Leontiev (1978), Rubinstein (1977), Vigotski (1995), no processo biológico de desenvolvimento da criança. Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde à formação/constituição da criança em sua totalidade, mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas em unidade e cada vez mais posta sob o domínio das condições sociais.

Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre as classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Segundo Miranda (2001),

Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao sexual, produzindo uma realidade concreta. A representação da infância subjacente às concepções pedagógicas e psicológicas tende a produzir a imagem social de infância de sua época, evoluindo historicamente (MIRANDA, 2001, p. 37).

No convívio da família a criança internaliza padrões de comportamentos, normas e valores de sua realidade social. Esse processo ocorre, necessariamente, pela mediação do outro (um adulto, quase sempre) que estabelece vínculos básicos e essenciais entre a criança e o mundo social, por meio dos quais ela passa a se reconhecer e a reconhecer o outro numa relação de reciprocidade (MIRANDA, 2001).

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. Por isso, os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode parecer

um erro, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular e, por muito tempo, a tratou como um adulto em miniatura. Assim, a concepção da criança como um ser particular, com características específicas e diferentes das dos adultos e, contemporaneamente, como portador de direitos enquanto cidadão, é que vai gerar a necessidade da Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se o atendimento às crianças de zero a cinco anos ainda mais específico e exige do educador uma postura consciente de como realizar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, com vistas ao entendimento das suas necessidades de criança e de cidadão.

Entendemos que o ensino na Educação Infantil não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. A educação escolar é, também, para as crianças pequenas um direito inalienável e condição para a humanização plena. Nessa direção, a escola como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana carece, urgentemente, destacar o conceito de aprendizagem na Educação Infantil. Isso implica afirmar o ensino como eixo diretivo das práticas para superar o espontaneísmo e subjetivismo ainda tão em voga.

Na infância, até os cinco anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como naturalmente dadas (essencialistas) ou dependentes da maturação biológica (psicogenéticas). Esse período não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente forma suas bases nessa idade.

[...] o desenvolvimento infantil não é linear, causados por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança, que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente pelo curso natural de desenvolvimento, mas sim pela inserção da

criança no mundo histórico-cultural (ASBAHR, 2011, p. 40).

A negação do ensino e da transmissão do conhecimento com valorização da construção espontânea do próprio conhecimento pela criança expressa uma tendência de esvaziamento do ensino, que não se restringe ao segmento da Educação Infantil. Isso incide sobre os demais níveis de ensino em nosso país, expressão do pensamento pós-moderno, como denuncia Arce (2004).

Por isso, orientados pela teoria Histórico-cultural² (Vigotski, Leontiev, Rubinstein, Elkonin, Davidov), pela Teoria da Atividade e pela proposta de ensino atrelada a elas, intitulado no Brasil de ensino desenvolvimental, justificamos a necessidade de um sistema educacional que vise garantir à criança seu desenvolvimento omnilateral³, ou seja, a ampliação de um conjunto de ações que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade da criança, assegurado pelas necessárias inter-relações com o mundo e com os outros no contexto histórico social da qual se apropria do legado cultural produzido historicamente e, assim, forma as qualidades humanas em cada ser.

Dessa forma, compreendemos a educação como um ato, especificamente, humano, no qual os indivíduos se humanizam. Ou melhor, apropriam-se das características humanas que não são “dadas” *a priori* aos homens, mas que precisam ser desenvolvidas no processo de assimilação dos produtos culturais (VIGOTSKI, 2007). A educação, apoiada nesses princípios, necessita promover uma atividade pedagógica voltada para o desenvolvimento do sistema de funções psicológicas superiores, promovido pela apropriação dos conhecimentos teóricos. Além disso, incrementa o desenvolvimento de valores éticos e morais de capacidades e habilidades que proporcionam o agir humano de maneira

² Entendemos que a Teoria Histórico-cultural é a perspectiva capaz de nos indicar possíveis elementos de superação das questões apontadas inicialmente. Tal perspectiva orienta a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998, 2005, 2014). Por isso, serve de base para as propostas curriculares dos municípios da região sul catarinense, orientando os professores na construção e reflexão da ação pedagógica na Educação Infantil.

³ Segundo Manacorda (2007), a formação omnilateral assegura o desenvolvimento, a potencialidade do ser humano em toda a sua integralidade: tal deve ser a finalidade da educação.

consciente e intencional. Também, preocupada com a formação da personalidade dos sujeitos para que sejam produtores de sua história.

A teoria Histórico-Cultural destaca a essencialidade do papel do ensino e da educação como força motora do desenvolvimento da personalidade e da inteligência. Não basta, portanto, uma carga genética.

É necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil (MELLO, 1999, p. 17).

Elaborada por Marx, no século XIX, esta concepção de materialidade dos processos psíquicos foi tomada por Vigotski e seus colaboradores, a partir da década de 1920, visando à construção de uma nova sociedade. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem torna-se humano a partir das relações que estabelece na atividade objetivada ao longo do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Ao se apropriar da cultura, que as novas gerações encontram ao nascer acumulada pelas gerações precedentes, o homem desenvolve sua humanidade que é externa a ele. Segundo Mello (1999), com base em Marx (1962):

[...] todas as relações humanas com o mundo: a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade, são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana (MELLO, 1999, p. 17).

É nesse processo de apropriação e objetivação do gênero humano (desta humanidade já existente) que o homem cria a sua individualidade, faz das objetivações humanas órgãos da sua individualidade (MARX, 2010). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se articula, de forma orgânica, com o processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo conjunto dos homens e que

se constituíram como traços fundamentais do gênero humano, como é o caso da linguagem conceitual. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento dessas funções envolve dois conjuntos de fenômenos:

[...] en primer lugar, de los procesos de dominación de los medios externos de desarrollo cultural y pensamiento: lenguaje, escritura, cálculo, diseño; y, en segundo lugar, los procesos de desarrollo de funciones psíquicas superiores especiales... / asistencia voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. (VIGOTSKI, 1995, p. 29).

São objetivações genéricas os meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. Pela apropriação desses dois fatores é possível desenvolver a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, entre outras funções psicológicas superiores. Uma das principais características dessas funções consiste no fato de serem processos conscientes. Segundo Vigotski (1995), só é possível tomar consciência daquilo que existe. Dessa forma, as funções precisam estar constituídas para serem conscientizadas.

Com o uso consciente e arbitrário das funções elementares, elas tornam-se funções superiores. A superioridade das funções dá-se pelo seu controle. A educação escolar concorre significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à medida que o conhecimento a ser apropriado no âmbito escolar exige funções, ainda, inexistentes ou em processo de gênese. A apropriação em si impulsionaria o surgimento das funções de que necessita para se efetivar e gera novos níveis de desenvolvimento próximo e transforma em realidade aquilo que antes era apenas potência.

Segundo a teoria que nos orienta, Histórico-Cultural, o ato de educar dá origem à atividade pedagógica que possui características específicas como atividade humana. O professor é responsável por esse tipo de atividade e é seu dever planejar e organizar os “conteúdos” que dizem respeito à educação, que podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade. De acordo com os aportes da teoria Histórico-Cultural, a educação em seu aspecto geral tem a função de promover o desenvolvimento humano omnilateral, o que exige uma organização social. Portanto, particular, desse processo de

educação com a organização das atividades de ensino e de aprendizagem, em que:

[...] se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais (ZINCHENKO, 1995, p. 161).

A aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas potencialidades humanas, pela criança na educação infantil.

Nesse sentido, ao reafirmar a importância da escola de Educação Infantil, Arce (2007) assevera que o principal direito a ser respeitado nesse ambiente é do conhecimento propulsor do desenvolvimento infantil. Reconhecer e direcionar a importância desse direito e da escola, como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos, exige de nós, profissionais de educação, a compreensão e comprometimento de que é no âmbito da educação escolar que, de modo formal, pedagógico, intencional e sistemático, a experiência social da humanidade torna-se a experiência pessoal da criança.

A instituição de ensino deve promover na criança, particularmente, o seu desenvolvimento psíquico, entendido como o que possibilita constituir-se como sujeito da ação e sujeito no sistema de relações humanas. O ensino, ao ser organizado pelo professor, possibilita as condições determinadas para seu desenvolvimento. À medida que as crianças assimilam a experiência social, formam-se nelas distintas capacidades e habilidades. Os professores são os parceiros da criança para sua vida em sociedade e para a concretização tanto do desenvolvimento de sua psique, quanto de todo o seu aparato biológico.

Em todos os segmentos e níveis de ensino não podemos, simplesmente, esperar o desenvolvimento natural do aluno. O professor é quem possibilita as condições para promover a apropriação da cultura, pois a criança não é um ser de aptidões inatas como se pensava anterior a Vigotski, mas um ser criador de aptidões, originárias das condições concretas de vida e educação, do acesso que o professor na escola lhe permite à cultura acumulada.

Dessa maneira, não entendemos que o desenvolvimento antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado (MELLO, 1999, p. 19).

Vigotski (2007) conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que a faz avançar para além do que já sabe. Ou seja, que a desafia para o que ela, ainda, não tem condições, sozinha, de solucionar as tarefas ou não é capaz de solucionar sem a ajuda de outros – adultos ou colegas que já têm o conhecimento para tal.

Com objetivo de ampliar a visão reducionista de desenvolvimento humano que, por vezes, se apresenta nas escolas é que estudaremos a atividade humana, mais especificamente o jogo. À vista disso, apoiados nos estudos da teoria da Atividade (LEONTIEV, 2014, p.65) destacamos que, em cada momento do desenvolvimento humano, existe uma atividade principal que é considerada aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Essa atividade não significa necessariamente a de maior dedicação em termos de tempo pela criança,

mas aquela que reorganiza os processos psicológicos iminentes no processo de seu desenvolvimento. O conceito de atividade compreende um agir consciente e envolve um conjunto de processos psicológicos que mobiliza o sujeito para a ação. Ela é central para o desenvolvimento dessa pesquisa. Leontiev (2014, p. 63-64), em seus estudos do desenvolvimento do psiquismo, afirma que no ser humano:

[...] a vida ou a atividade como um todo não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos desse modo, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

Três atributos caracterizam a atividade principal, segundo Leontiev (2014): i) proporciona o surgimento de novos tipos de atividade e dentro da qual são diferenciados; ii) processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; iii) dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade da criança em certo estágio do desenvolvimento. A atividade que dirige o desenvolvimento e promove o aparecimento de novas formações numa etapa, será coadjuvante na etapa seguinte. Isso porque serve de base para outra atividade principal que promove o surgimento de outras formações e características no sujeito. Trata-se, pois, do aspecto dialético e de movimento constante no processo de humanização que se reflete no caráter dinâmico das relações sociais. Novos significados das relações pessoais e sociais aparecem e estão sempre em mudança. As vivências se ampliam, novos sujeitos aparecem e diferentes mediações são

realizadas. Com isso, o sentido dessas novas experiências, resulta na formação da personalidade das crianças, como síntese de múltiplas determinações.

Ao considerar a atividade principal da criança em cada período de desenvolvimento, compreendemos que a aprendizagem promove o desenvolvimento, logo requer uma organização do ensino que considere esse fato, uma vez que cria possibilidades de formação como ser humano de pouca idade. Nessa lógica, a criança é capaz de se apropriar dos elementos culturais, desde que a organização do ensino considere as necessidades específicas de cada período de existência, permeadas pela constituição histórica e social da criança.

Ao discutir os períodos de desenvolvimento psicológico da criança na perspectiva de Vygostsky; Leontiev e Elkonin, Facci (2004, p. 76), afirma:

Os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Para Elkonin (2009) e Rubinstein (1977), na idade pré-escolar o jogo é a atividade que cumpre o papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Isso sugere ao educador que oportunize o brincar das crianças, não sendo apenas uma ação de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Na educação infantil é necessária uma organização específica para desenvolver a atividade do jogo⁴, em sua riqueza e diversidade. Para isso, o professor precisa relacionar o desenvolvimento do jogo com o conhecimento que a criança tem da realidade e, conseqüentemente, criar condições para ampliá-lo.

⁴ Atividade de jogo – jogo protagonizado – jogo de papéis, que para os autores são sinônimos.

O jogo protagonizado, segundo a perspectiva que nos orienta, é essencial no desenvolvimento e formação humana da criança, concebida, nessa perspectiva teórica, como uma necessidade formativa. O que define o jogo protagonizado é a situação imaginária, por meio da qual a criança opera com as funções psicológicas em formação (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, etc.). Durante o jogo, a criança visualiza algo do mundo simbólico, apropria-se dele e determina seu próprio modo do agir. Ao brincar, ela tem de tomar decisões, ou seja, atribui um significado e apropria-se do meio e das regras existentes. De tal forma, Vigotski (2008) afirma que na brincadeira as situações imaginárias já contêm em si regras de comportamento.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VYGOTSKI, 2008, p. 35).

Por conseguinte, a atividade do jogo protagonizado na escola é fundamental para desenvolver e transformar, pela mediação da atividade pedagógica, das funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas, etc.) em funções psicológicas superiores. Quanto mais a criança realiza experiências em torno dos elementos da cultura, apresentados pelo adulto, mais internaliza as formas de usá-los, e passa a necessitar menos desses recursos externos. E esse movimento promove uma ampliação na função psíquica da criança que, com o tempo, permite o controle da sua conduta. Aos

poucos, a atividade principal da criança, que no período pré-escolar é o jogo, transforma-se em atividade principal de estudo⁵.

A compreensão do jogo protagonizado como atividade principal das crianças da educação pré-escolar, portanto como meta da organização da atividade de ensino dos professores da Educação Infantil, é o objeto de análise nesta pesquisa. Consideramos emergente a necessidade de aprofundamento da atividade principal da criança em idade pré-escolar, pela perspectiva de autores que discutem a atividade de jogo. Destacam-se, pois, com base na teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, Rubinstein⁶ e Elkonin. De Rubinstein (1977), destacamos, principalmente, o capítulo IV da obra *Princípios de Psicologia Geral*. De Elkonin (2009), abordamos centralmente a obra *A Psicologia do Jogo*.

Na tentativa de ampliar o conhecimento dos (as) professores (as) da Educação Infantil, este estudo poderá fornecer condições para a melhor compreensão da atividade de jogo na educação infantil. Tal aprofundamento é necessário porque pensamos a educação como processo de humanização que se desenvolve a partir de relações sociais imersas em determinados contextos históricos e culturais. Além disso, porque concebermos a criança como sujeito histórico-cultural e a escola como espaço privilegiado no processo de apropriação das relações e objetos humanos construídos, historicamente, pela humanidade.

Infelizmente, não é o que podemos observar no cotidiano da maioria das escolas de Educação Infantil. Em relação ao jogo proporcionado nessas escolas, são ações com o fim em si mesmo, que reforçam as vivências anteriores. Poderíamos nos reportar a Zandonadi (2008, p.28), quando afirma que “os jogos sofrem um esvaziamento de

⁵ Ao solucionar as tarefas mediante as apropriações possibilitadas pelo jogo vão apresentando-se para as crianças novas tarefas que se complexificam em forma e conteúdo, de maneira que não lhe seja mais possível resolvê-la mediante a atividade de jogo, impondo-se a necessidade de outro tipo de atividade para tal solução, a atividade de estudo.

⁶ Não há consenso em considerar Rubinstein como estudioso específico da Teoria Histórico Cultural, mas é considerado um importante psicólogo soviético que mais contribuiu para as bases de uma psicologia com fundamentos marxistas.

seu conteúdo, tornando-se atividade cuja finalidade resume-se à atividade lúdica, ao lazer, descontração das tensões musculares ou, no máximo, como auxiliadoras preparatórias para o desenvolvimento das atividades cognitivas”. Esse limite da perspectiva formativa do jogo pode ser observado em Huizinga (1971, p. 33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.

De maneira lamentável, as vivências apontadas revelam uma visão linear e naturalizada do desenvolvimento infantil, sem a devida contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Não compreender a criança como síntese das múltiplas determinações, apreendido à luz de sua natureza histórico-social, a coloca na condição de determinação puramente empirista, do imediatamente observável, aprendido por definições exteriores. Esse reducionismo operado por uma visão naturalizada do desenvolvimento infantil leva a atividade pedagógica com crianças a reduzir-se ao cuidado com o corpo e ao espontaneísmo acalentado pela crença de que brincar é algo natural.

Portanto, no intuito de contribuir para superar tal condição, indicamos como tema da pesquisa a compreensão da atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009). O objetivo geral da pesquisa é o de analisar a atividade de jogo segundo esses estudiosos. Tem-se com objetivos específicos: i) aprofundar o conceito de atividade de jogo segundo a teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade; ii) compreender a relação entre a atividade de jogo e o desenvolvimento da criança em período pré-escolar; iii) analisar as aproximações e afastamentos entre Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) em relação à atividade de jogo.

Enquanto metodologia, apontamos a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa, com ênfase aos estudos de Rubinstein e Elkonin, além dos autores que dão suporte a essas obras.

Rubinstein nos fornece elementos que possibilitam compreendermos as bases filosóficas, gnosiológicas e psicológicas do que pode ser um ensino que desenvolve. Um dos posicionamentos

assumidos pelo autor, que nos provocou uma análise mais ampla, é o fato de assumir os fenômenos psíquicos como produto do mundo material e como produto da história. Concebe a atividade psíquica como atividade reflexa e nos indica como a teoria materialista dialética supera a separação entre imagem e coisa, de modo a configurar-se como atividade cognoscitiva e, como tal, não se encontra regida apenas por leis fisiológicas, mas, principalmente, por leis históricas. A atividade psíquica, como atividade pela qual se acessa ao conhecimento do mundo, funda-se na atividade prática do homem. A atividade humana primeira é o trabalho, desta derivam as atividades do jogo e do estudo. Rubinstein (1965, p. 78) assume o princípio de que os processos psíquicos “aparecem na realidade como fatores e facetas do trabalho, do jogo e do estudo, como formas de atividades no desenvolvimento ontológico, como formas de conhecer o mundo.” Se o jogo é uma forma de conhecer o mundo, precisamos nos reportar à Rubinstein para melhor compreendê-lo.

Reportamo-nos a Elkonin (2009) que compartilha das ideias de Vigotski (2008), tem uma enorme contribuição ao debate aqui proposto, em especial no que se refere à compreensão de desenvolvimento humano – a criança – em seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionados pela atividade, ensino e educação mediados pelo adulto. Assim, a periodização do desenvolvimento defendida pelo autor é que nos faz aprofundar os estudos sobre a brincadeira infantil, mais em específico sobre o desenvolvimento do jogo de papéis. Elkonin (2009) afirma que o jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e dessa à ação lúdica protagonizada.

Pela leitura e análise dessas duas obras centrais buscamos respostas aos objetivos traçados pela pesquisa, vislumbrando aproximações e afastamentos entre os autores que contribuam para o aprofundamento da atividade de jogo na Educação Infantil.

2 TEORIAS DE JOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O debate referente ao jogo no contexto educacional brasileiro foi orientado, nos últimos anos, por três obras literárias que dominaram as reflexões – e de certa forma, conscientemente ou não, os trabalhos pedagógicos dos professores – no âmbito da produção do conhecimento referente ao jogo no desenvolvimento infantil. Referimo-nos às obras de Huizinga (1971), Winnicott (1971) e Kishimoto (1994).

Destacaremos a seguir, resumidamente, essas obras sobre jogo e brincadeira, ademais por serem as mais referenciadas no campo da Educação Física, nossa área de formação, que trazem uma concepção de jogo naturalizada e tradicional como um caminho facilitador para outros conhecimentos. Além disso, apresenta como uma prática de esvaziamento da atividade educativa que reforça a redução do papel do professor organizador de ações e espaços. Por consequência, impossibilita que o ensino seja organizado em vista de uma finalidade pedagógica que vise ao desenvolvimento humano. Na realidade, esvazia-se a possibilidade de uma posição afirmativa⁷, no sentido de estabelecer finalidade ao ato de ensinar (DUARTE, 1998). Tomamos como referência para nosso estudo a dissertação de Zandonadi (2008), quando procurou defender um posicionamento positivo na organização de ações afirmativas de ensino de jogo em relação ao processo formativo.

Tomando como referência que o jogo é atividade principal da criança na Educação Infantil – mais especificamente na Pré-escola –, segundo Leontiev (2014), a reflexão sobre essa temática nos auxiliará na compreensão de suas características nas diversas etapas históricas do desenvolvimento da vida em sociedade. Nesse contexto, pode resultar em possibilidade de mudança na característica da prática didática de ensino do jogo. Retomaremos, aqui, as principais discussões sobre jogo no contexto educacional brasileiro, que são predominantemente orientadas por uma concepção que não permite organizar o ensino de forma a ter ações afirmativas em relação ao processo formativo, como

⁷ Segundo Duarte (1998), há um acento de valor positivo nesse conceito de trabalho educativo como produção intencional. Ele assume, enquanto um processo de desenvolvimento do ser humano, o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido.

demonstrado por Zandonadi (2008). A autora analisou as principais teorias sobre o jogo presentes na educação, nas obras *Homo Ludens*, de Joan Huizinga (1971); *O brincar e a realidade*, de Donald Woods Winnicott (1971); e *O jogo e a educação infantil*, de Tizuco Kishimoto (1994). Retomaremos de forma resumida tal análise para explicitar a diferença entre as teorias predominantes no contexto educacional brasileiro e a abordagem que propomos da teoria Histórico-Cultural pela atividade de ensino que orienta a atividade de jogo.

2.1 JOGO COMO AÇÃO ESPONTÂNEA

Os autores acima citados empenharam-se no desenvolvimento de teorias sobre o jogo e colocam o tema dentro de paradigmas centrados no desenvolvimento espontâneo. De maneira geral, essas teorias oferecem visões parciais do fenômeno, pois posicionam sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos (ZANDONADI, 2008). As relações humanas são desconsideradas e o indivíduo se desenvolve naturalmente, sem a necessidade da apropriação da cultura. Portanto, no aspecto pedagógico o jogo aparece apenas como um ato de ensinar desinteressado.

As análises desses autores expressam, ainda, diferentes pontos de vista na busca por estabelecer uma definição em relação ao mesmo. Para explicitar esse processo, apresentaremos alguns desses enfoques sobre o tema, sem a pretensão de realizar uma exposição exaustiva dos mesmos.

De modo a considerar o jogo determinado pelo lúdico, Huizinga (1971, p. 217) o analisa como um fenômeno natural. Destaca que seria correto considerar “jogo” toda e qualquer atividade humana, o que não lhe impede de realizar um estudo como ação específica. O autor apresenta convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, o que o leva a fazer as seguintes indagações: “em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” Entre as funções da especificidade da ação de jogo está a liberdade e o alívio de tensão, como possibilidades que o autor aponta para o jogo. Em seu desenvolvimento, o jogo permite que os participantes sejam envolvidos em uma espécie de magia que faz com que eles permaneçam nessa situação e mantenham a atenção centrada nas ações previstas pelo jogo. Não há preocupação do autor em explicitar a origem do jogo, o que lhe incute de certa forma a condição

de *a priori*, o que permitiria compreender a condição de “magia”. Assim, ao expor a intensidade do jogo e seu poder de fascinação, Huizinga fala que este não pode ser explicado por análises biológicas, lógicas ou estéticas, apesar de se constituir numa “função de vida”. Para ele, compete-nos limitar a descrever suas principais características, ao invés da preocupação de defini-lo. Em suas palavras: “O jogo lança sobre nós um feitiço; ‘é fascinante, cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 1971, p. 13).

Podemos perceber que as análises do autor desvinculam o jogo da vida social e estabelecem seus sentidos unicamente no lúdico. O autor afirma que o jogo é um hábito e não um elemento da cultura.

O jogo, no processo pedagógico, se resume ao efeito lúdico, por ser um passatempo agradável, em que o professor é um facilitador que ensina o jogo aos alunos, com as regras que precisam ser seguidas e decoradas, cujo intuito é não atrapalhar o andamento do jogo e com valorização ou penalização de comportamentos ao jogar. Percebe-se que o jogo não possui um conteúdo propriamente dito. As ações do professor são de facilitar as condições em que o jogo se desenvolve, como suas regras. A prática do jogo na escola, ressalta o autor, é uma reprodução de movimentos de fácil compreensão, comunicação e controle induzindo os alunos à “alegria”, sem nenhuma relação com apreensão de conhecimento, capacidades ou hábitos.

Winnicott (1971), em sua obra *O brincar e a realidade*, afirma que a experiência existencial do homem se constrói no brincar, que ocorre na zona de fenômenos transacionais. O jogar não se encontra nem dentro (dualidade psíquica interna⁸), nem fora (realidade externa), mas sim no campo neutro entre os dois. O autor conceitua o jogo como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal com o mundo real do indivíduo.

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma e

⁸ A dualidade referida é a de subjetivo e ideal, que parte da dualidade mais substancial entre cognitivo e mundo externo. Rubinstein (1965) critica esses dualismos defendendo a cognição como unidade da inter-relação de atividade interna e atividade externa no reflexo da realidade, isto é, no conjunto de inter-relações do sujeito com o mundo externo.

comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo e com os outros (WINNICOTT, 1971, p. 63).

A comunicação sob a forma de jogo na psicoterapia adquire um modo involuntário de linguagem com caráter altamente simbólico. O desvendamento desse simbolismo mostrará como a criança aprende a trabalhar com certas imposições da realidade social, bem como resolve alguns traumas e situações indesejáveis. Ainda, sobre os jogos, Winnicott (1971 p. 75) explica que

Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisam ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo [...].

Em síntese, a obra de Winnicott (1971, p. 75) se traduz no que ele mesmo descreve: “De uma ou de outra forma sua teoria inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida”. Para o autor, os indivíduos vivem de forma criativa e sentem que a vida merece ser vivida ou que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o seu valor. Essa questão, segundo ele, está relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência da vida de cada bebê.

Desse modo, o jogo exerce a função de acontecer naturalmente, o que torna difícil ilustrar algo tão óbvio quanto o brincar. E talvez apenas com ele que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação. A liberdade aqui é entendida como a ausência de limitadores, o que o cotidiano da vida humana rechaça veementemente, uma vez que toda ação humana ocorre num tempo e espaço com determinadas condições materiais e históricas. A “criação”, na mesma lógica da liberdade, seria a possibilidade de criar sem estar limitado por essas condições. Portanto, torna-se uma ação idealista. No entanto, como veremos adiante, o ato criativo somente é possível a partir da apropriação mínima do objeto a

ser transformado. Por exemplo, a criança pode “cavalgar” um cabo de vassoura se ela se apropriou de alguma forma do que é o cavalgar. Ademais, a forma com que ela se apropriou dessa particularidade do agir humano não tem implicação, tenha ela se apropriado diretamente do cavalgar real, tendo visto uma imagem ou da transmissão por outra criança.

Por isso, na perspectiva de jogo aqui exposta, é pertinente reconhecer uma limitação de possibilidades afirmativas no ato de ensinar o jogo e a brincadeira. Caso os educadores se propusessem tal tarefa estariam “impondo” condições – sejam elas quais forem – que impediriam a fruição de “liberdade” e “criatividade” pelas crianças.

Kishimoto (1994, p. 117) explica que “As primeiras representações postulavam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual.” A autora expõe que o fato de não se ter explicado o que não é jogo fez com que ele fosse contraposto ao trabalho e às atividades consideradas sérias.

De acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre, tem um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno pelo simples prazer de jogar não encontraria lugar na escola. Então, ao incorporar o jogo a prática pedagógica cria a figura do jogo educativo. De acordo com Kishimoto (1994, p. 28), o brinquedo educativo é utilizado nas escolas desde o renascimento:

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros a partir do renascimento, o período de compulsão lúdica. O renascimento vê a brincadeira como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, a palmatória vigente, o pedagogo deverá dar forma lúdica ao conteúdo.

Sem problematizar quais “princípios” e “conteúdos” são possibilitados pelo jogo, a autora ressalta que essa posição ganhou mais força a partir do século XX, quando ele voltou a ser entendido como recurso importante para o ensino. Essa importância se deve ao fato de

que o brincar educativo introduz nas situações de aprendizagem propriedades lúdicas de prazer, de capacidade de criação, de ação ativa e motivadora.

Nesse sentido, no desenvolvimento de jogos e brincadeiras, o professor deve propor às crianças perguntas que agucem sua curiosidade. O papel do professor será de orientar a criança a descobrir as possibilidades que a eles são oferecidas, porém respeitando o momento de aprendizagem dos alunos. No entanto, devem sugerir e criar situações de interação com um meio rico em possibilidades de ação que sistematizam os conceitos e dominam novas formas de agir.

Por outro lado, Kishimoto (1994) explica que apesar da riqueza de oportunidades de aprendizagem propiciadas pelas brincadeiras, o professor não pode ter certeza que a construção do conhecimento pela criança será exatamente a mesma que deseja. Nessa situação, ele deve exercer a função de orientador, de maneira a conduzir o pensamento dos alunos. Também, deve comentar os erros para mostrar quais as afirmações que não foram consideradas para a resolução do problema proposto. Assim, descreve a autora:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção de conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 1994, p. 37-38).

A autora destaca a importância do uso de três tipos de jogos em situações pedagógicas: brincadeiras tradicionais, brincadeiras de faz-de-conta e jogos de construção. A primeira relacionada ao folclore, reflete a mentalidade popular e se expressa, sobretudo, pela oralidade. O professor pode explorar situações e mostrar o contexto histórico, o tipo de relação estabelecida, as regras etc. Como exemplo desse tipo de brincadeiras o jogo de amarelinha, empinar papagaio, jogar pião, jogos com bolinhas de gude ou pedrinhas. Enquanto que a segunda, brincadeiras de faz-de-conta, também conhecida como simbólicas,

consiste na representação de papéis e permite expressar sonhos e fantasias, além de auxiliar as crianças a compreenderem os papéis do contexto social, já que oferece oportunidades de interações sociais e aquisição de símbolos. O professor pode alterar o significado dos objetos e das situações para criar novos significados e expandir os conceitos da criança. Por último, os jogos de construção, por sua vez, são de grande importância para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades. Construindo, transformando e destruindo a criança expressa seu imaginário, sua afetividade e desenvolve-se intelectualmente. Ocorre que, como veremos mais adiante na exposição de Elkonin (2009), o jogo de papéis ou de faz-de-conta não ocorre descolado da realidade social. Pelo contrário, é dela que a criança toma as atividades para realizá-las em forma de jogo e, portanto, segue as ações conforme as realizadas na atividade real.

Sem ter essa condição presente, para Kishimoto (1994), as brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. Porém, tais condições psíquicas ocorrem como se estivessem em relação com as atividades práticas, como pertencentes ao âmbito do subjetivo, o que expressa a dualidade entre o psíquico e o objetivo, o ser e sua consciência.

A ideia de jogo educativo está ligada a uma função lúdica, em que se pode ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, mas não o saber sobre o próprio jogo e do jogo. Assim, as possibilidades de proporcionar o jogo e a brincadeira como conteúdo a ser transmitidos com seus conhecimentos apropriados esvaziam-se, tornando-os meros auxiliares do processo educativo.

O que fica patente nas três obras é a compreensão de que o jogo é uma ação do ser humano desenvolvida de forma espontânea, que pode no máximo ser orientado no processo educativo, para atingir outros fins que ele proporciona, como consequência da sua realização.

Observamos que alguns autores referenciam teorias gerais de jogo, contudo com pouca repercussão no cotidiano escolar ou estão de certa forma – individualmente ou combinadas – presentes nas três perspectivas que apresentamos acima. Mesmo assim, julgamos importante para a compreensão da temática, apresentar quatro teorias

expostas nas obras de Volpato (2002), Mello (1989), Kishimoto (1994) e Faria Júnior (1969):

- i) Descanso ou do Recreio – o jogo seria uma forma de recreio, com o objetivo de proporcionar, descanso ao organismo e ao espírito fatigados;
- ii) Ativismo ou da recapitulação – os jogos estabelecem relações com os períodos da evolução histórica da humanidade. A criança recapitula os estágios da civilização. Nessa teoria, o jogo acontece naturalmente, sendo um fator biológico para a criança;
- iii) Excesso de Energia – a criança teria um excesso de vitalidade e por não ter atividades sérias, as energias seriam acumuladas. Assim, ela procuraria o jogo como forma de equilíbrio. Herbert Spencer e Friedrich Schiller são seus autores. Essa perspectiva está muito presente principalmente na Educação Infantil, ao menos na manifestação das professoras, quando expressam que “as crianças estão muito agitadas hoje, precisam jogar para extravasar suas energias”;
- iv) Exercício Preparatório ou Prévio – o jogo seria uma preparação para a vida séria. Cada classe de animal utilizaria certos jogos que corresponderiam às atividades dos animais adultos de sua espécie. Karl Gross é seu autor. Para essa teoria, o jogo é pré-exercício e por remeter ao natural, universal e biológico é necessário para o treino de instintos herdados. A presença dessa teoria é apresentada na escola nos jogos pré-desportivos. Nesses jogos as crianças executam ações parecidas com os esportes em que “aprenderiam a controlar seus movimentos”, pois se constituem um pré-requisito para aprender os fundamentos dos diversos esportes apresentados nas aulas de Educação Física. Além disso, serve como preparação para a vida séria que auxilia na aprendizagem de outras disciplinas.

Após expor as várias teorias de jogo, julgamos importante compreender um pouco mais as diversas concepções de jogo e brincadeiras na educação e suas manifestações no cotidiano escolar. Talvez a teoria mais difundida no campo da Educação Física, e em vários programas e planejamentos escolares, é o de Edouard Claparède (1956). O autor buscou na psicologia da criança uma forma de conceituar pedagogicamente o jogo. Ele considera o jogo como ação espontânea e natural da criança. Afirma, ainda, que o jogo é o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. Classificou os jogos infantis em jogos que exercitam as funções dos homens – sensoriais, psíquicos, motores – e que exercitam as funções especiais do indivíduo – de luta, de

competição, de caça, sociais, familiares, de imitação e com imitação (FARIA JUNIOR, 1969, p. 79).

Segundo a teoria de Claparède (1956), é por meio da brincadeira e da imitação que se dará o desenvolvimento natural, um dos postulados da pedagogia da escola nova. Isto é, a educação nova seria caracterizada justamente pelo fato da atividade da criança ser movida por seus próprios interesses e necessidades, ou seja, por elementos essenciais que a criança já possui, mas que necessita serem desenvolvidos, não apreendidos.

A teoria apontada pelo autor nos faz entender a atual fundamentação da prática pedagógica na escola relacionada ao jogo. Sua visão biopsicologizante do desenvolvimento que entende a criança não como um adulto em miniatura, incompleto, e sim um ser que tem vida e interesses próprios: “A criança brinca para ser, o adulto trabalha para ter, ou, se acaso joga para ser ou para expressar-se, tem consciência do fim perseguido, não sendo este o caso da criança” (CLAPARÈDE, 1956, p. 445). O autor justifica desse modo a maneira com que se estabelece a organização de ensino em sua concepção, que vemos refletir-se, hoje, nas escolas, em sua grande maioria.

Para o autor, as escolas deveriam ser feitas para desenvolver a criança. Defendia que o jogo seria a melhor forma de introduzi-las no trabalho; além de ser uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho, visto que o desenvolvimento da criança também seria feito por etapas.

Claparède defendia que o jogo atende uma das necessidades mais profundas da criança e, por esse motivo, seria um meio de captar-lhe o interesse que, uma vez captado, o resto pode ir por si só.

Em seu trabalho, Elkonin (2009, p. 105) diz que para Claparède “[...] o fundamento do jogo não está na forma exterior do comportamento, que pode ser completamente igual tanto se se joga, quanto se não se joga; está isso sim, na atitude interna do sujeito diante da realidade”. A ficção é considerada por Claparède como o sintoma mais essencial do jogo, a conduta real transforma-se em lúdica por causa da ficção. Mais uma vez Claparède se utilizou da psicologia, agora para mostrar a importância considerável do jogo na vida da criança. Para ele, o jogo cumpre na criança a função que o trabalho tem para o adulto. Caberia à psicologia ensinar o caminho para introduzir os elementos do jogo no trabalho escolar, que deveria trazer, aos poucos, em seu conteúdo, os elementos próprios do trabalho, para que a criança não se

desorientasse com as atitudes de trabalho imposto bruscamente pela escola. O trabalho escolar não apresenta um sentido imediato para o aluno, e o jogo poderia trazer um significado ao propor um objeto fictício aceitável para a criança. Enfim, seria uma peça chave para despertar o interesse do aluno. A atitude lúdica, que o jogo proporciona, auxiliaria no trabalho cotidiano até mesmo de um adulto.

O jogo e seu papel na organização de ensino para que promova o desenvolvimento psíquico da criança precisa, no nosso entendimento, ser explorado na condição de atividade particular assimilada e para a direção que acreditamos. Ainda, permanece um senso comum em torno do brincar apoiado na justificativa de ser essa uma atividade que as crianças gostam, que é própria do universo infantil, pela qual as crianças se interessam. Por termos outra compreensão de jogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural, presente em Vigotski, Rubinstein, Leontiev e Elkonin é que nos basearemos nos estudos do jogo segundo Rubinstein e Elkonin. A intenção é apontar perspectivas de organização da atividade pedagógica na perspectiva do desenvolvimento das crianças na educação infantil.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na próxima sessão, apresentamos as análises desenvolvidas por este estudo, de modo a evidenciar três aspectos centrais para indicar possíveis aproximações e afastamentos entre os autores. Inicialmente, indicamos a condição histórica desses autores, o que influencia na produção científica de ambos para, então, verificarmos em que os autores se aproximam e se diferenciam no conceito de atividade e de atividade de jogo, defendido por ambos os autores.

3.1 RUBINSTEIN E ELKONIN: A CONDIÇÃO HISTÓRICA

Uma das primeiras questões que podemos evidenciar ao tratar dos pontos que se afastam e que se aproximam entre os autores se refere ao contexto histórico no qual ambos desenvolveram seus estudos e construíram suas sínteses teóricas. Evidenciam-se mediações históricas diversas que influenciam de modo específico no estudo de cada autor.

Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), nascido em 6 de junho de 1889, na Ucrânia, pertencia a uma família de advogados e seus estudos na área de Filosofia e Psicologia foram realizados em Marburg, Freiburg e Berlin, na Alemanha. Em 1921, Rubinstein é eleito para a cadeira de Psicologia na Universidade de Novorossiysky (Ucrânia) e, em 1930, ocupa o cargo de diretor da cadeira de Psicologia do Instituto Pedagógico de Leningrado. Em 1943, Rubinstein é eleito membro correspondente da Academia das Ciências da URSS em que se debruçou em aprofundar a psicologia numa das mais importantes comunidades científicas do país (ARAÚJO, 2013).

Contemporâneo de Vygotsky e Leontiev, Rubinstein erigiu seus estudos psicológicos com base nas análises dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx. Sustentando em três teses básicas: (a) o reconhecimento do trabalho no processo de formação psicológica do homem; (b) a ideia de que o mundo dos objetos criados pela atividade humana atua de forma mediada sobre o processo de formação dos sentidos e da consciência; e (c) a concepção de que a psicologia humana e nossos sentidos são produtos da história cumulativa das gerações precedentes (CISNE, 2014, p. 83).

Ao considerar que a Psicologia histórico-cultural origina-se no materialismo histórico e no

materialismo dialético, o desafio que se apresenta aos que investigam na área educacional seria o de construir o que poderíamos chamar de “pedagogia histórico-cultural” e, nesse sentido, a obra de Rubinstein fornece, com precisão, elementos que possibilitam compreendermos as bases filosóficas, gnosiológicas e psicológicas do que pode ser um ensino que desenvolve (ARAUJO, 2013, p. 144).

Sua primeira grande obra, *Princípios da Psicologia Geral*, foi publicada em 1940, apresentou profundas mudanças em relação à obra anterior – *Princípios de Psicologia* – como o próprio autor ressalta no prólogo da primeira edição: “Entre ésta y su antecesora media un largo trecho...” (RUBINSTEIN, 1977, p. 11). Tais diferenças são pelas mudanças ocorridas na psicologia soviética e em seus próprios estudos. Suas investigações em psicologia assumem um discurso filosófico-ideológico marcado por uma profunda compreensão do seu tempo e do seu papel como homem na construção de uma sociedade socialista. Segundo Araújo (2013), sua produção contempla uma gama de interesses, indo do método ao objeto da psicologia, aprofundando os estados emocionais, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, do caráter, da personalidade, da consciência, até o desenvolvimento de uma teoria da atividade.

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) fez parte da equipe de psicólogos russos da Escola de Vigotski. Nasceu durante o período pré-revolucionário, numa pequena província da Ucrânia. O trabalho desenvolvido, em 1922, como ajudante em cursos político militares e como educador em colônias de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes, lhe possibilitou o ingresso na Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social, posteriormente unido ao Instituto Estatal de Pedagogia em Leningrado. São seus estudos e atuação posterior no campo da paidologia que aproximam Elkonin e Vigotski. Essa aproximação, segundo Lazaretti (2013), determinou as esferas de interesse do autor: a psicologia e a pedagogia infantil.

Embora Elkonin tenha trabalhado junto a Vigotski por pouco mais de quatro anos, devido à sua morte prematura em 1934, manteve contato com outros pesquisadores dessa corrente teórica – como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporozhétis e outros –, com os quais desenvolveu pesquisas e

trabalhos intimamente ligados com o enfoque histórico-cultural (LAZARETTI, 2013, p. 206-207).

Seu objetivo era “compreender o desenvolvimento humano em seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionadas pela atividade, ensino e educação mediados pelo adulto” (LAZARETTI, 2013, p. 208). O psicólogo russo também foi responsável pela investigação detalhada da atividade de jogo e de estudo, além da investigação dos períodos que correspondem à idade pré-escolar e à idade inicial escolar. Elaborou e especificou as características das idades, bem como as recomendações para atividade de ensino. Uma de suas principais obras é *Psicologia do jogo* (1998), em que expôs hipóteses, suposições e conjecturas sobre a psicologia do jogo.

Ao indicar aproximações nesse sentido, podemos evidenciar que o período histórico de ambos é próximo: Rubinstein (1889 – 1960) e Elkonin (1904 – 1984). Poderíamos destacar do percurso de Rubinstein, a forte repressão pela qual passou seus estudos, em meados dos anos de 1940, depois da Segunda Guerra. O autor, assim como Leontiev, foi considerado um psicólogo que não havia superado as teorias psicológicas burguesas. A repressão stalinista impactou os estudos de Rubinstein, principalmente por ser dispensado de suas funções como professor titular da Cátedra de Psicologia, e suas pesquisas destruídas e obras confiscadas. Esse expurgo compartilhado por outros estudiosos, como o próprio Vigotski, só foi encerrado com a morte de Stalin em 1953, sendo que Rubinstein reassume suas atividades acadêmicas e públicas apenas em 1956, com a obra *O ser e consciência*. Por esse contexto e pela relevância de seus estudos, Rubinstein é considerado um dos precursores da psicologia marxista russa da primeira geração de estudiosos.

Elkonin, no entanto, pode ser mencionado como um dos precursores dos estudos da psicologia marxista russa, que compreende a segunda geração de estudiosos do tema. Assim como Rubinstein, Elkonin também passou por momentos difíceis em sua carreira. Fechadas as escolas e institutos de psicologia na década de 1930, Elkonin, para manter seu sustento e de sua família, se desvincula dos estudos sobre psicologia infantil e passa a pintar e vender tapetes no comércio (VENGER, 2004). Retorna os estudos em 1937, quando começa a pesquisar o processo de aprendizagem, leitura e escrita das

crianças em período escolar. Com o início da Segunda Guerra Mundial Elkonin ingressa no exército soviético, com participação na defesa e liberação de Leningrado e condecorado tenente coronel ao término da guerra. Nesse período perdeu esposa e as duas filhas por decorrência do cerco de Leningrado.

Do término da Segunda Guerra Mundial até a década de 1980, Elkonin retoma seus estudos experimentais e cria várias escolas a fim de investigar os problemas de psicologia pedagógica e do desenvolvimento. Segundo o próprio Elkonin (in LAZARETTI, 2013, p. 208), essa geração de psicólogos, “aproximadamente durante um século da nossa sofrida história, não só manteve uma força de criação e ação como também a ampliou, contando apenas com eles mesmos. Isto lhes custou caro, mas eles conseguiram”.

No afastamento que podemos indicar entre os autores, analisamos que Rubinstein apresenta um estudo independente em relação à “escola” de Vigotski, sendo que Elkonin é tido como um discípulo vigotskiano. Considerados de gerações de pesquisa distintas, Rubinstein é evidenciado como grande precursor e divide espaço com o próprio Vigotski, que nos anos 1920 fundam as bases da psicologia soviética sobre o fundamento do materialismo dialético. Rubinstein é apontado por Davydov, em entrevista concedida a Shuare (1990, p. 135),

[...] como um erudito em psicologia e grande conhecedor da filosofia, desenvolvendo as bases filosófico-psicológicas da teoria da atividade e um dos criadores dessa teoria na União Soviética.

Elkonin opera a partir de estudos já consolidados na área, assim como o próprio estudo de Rubinstein. Desenvolveu pesquisas e trabalhos ligados ao enfoque Histórico-Cultural e manteve contato constante com Leontiev, Lúria, Galperin, Zaporozhétis e outros. As pesquisas de Elkonin denotam uma preocupação e enfoque pedagógico constante, o que podemos citar como afastamento entre ele e Rubinstein. Elkonin, segundo Lazaretti (2013), segue em suas pesquisas um mesmo fio condutor, a compreensão do desenvolvimento humano em seus períodos e características, condicionados pela atividade, ensino e educação, mediados pelo adulto.

3.2 O CONCEITO DE ATIVIDADE COMO FIO CONDUTOR

Seguimos nossa análise sobre o conceito de atividade tratado por ambos os autores. Esse termo se apresenta de maneira relevante para análise deste estudo, pois o jogo se apresenta como uma específica atividade no desenvolvimento humano.

Iniciamos com o conceito de atividade expresso por Rubinstein. Longarezi (2013) explica que os conceitos de trabalho, jogo e estudo são para o autor as atividades principais por meio das quais se realizam os processos psíquicos, bem como se desenvolvem a consciência e o pensamento. A consciência é entendida por Rubinstein como a forma mais desenvolvida da atividade psíquica (reflexo dialético da realidade objetiva). Registra que, ao conhecer a psicologia dos indivíduos, é possível educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e personalidade.

O modo de agir do ser humano é orientado pela intencionalidade e pretende satisfazer as necessidades surgidas mediante a relação do homem com o mundo. Ao satisfazer suas necessidades, por meio da ação, o homem entende a realidade, com novos elementos, até então não percebidos. Por consequência, dialoga diferente com essa realidade.

Rubinstein (1977, p. 13) entende que a atividade humana envolve consciência do fim que lhe orienta.

[...] a específica peculiaridade da atividade humana consiste em tratar-se de uma atividade consciente e orientada para um fim. Nela e por meio dela, o ser humano realiza os seus objectivos, objectiva seus projectos e ideais dentro da realidade que modificou.

Outra característica específica da atividade humana, para Rubisntein (1977, p. 13), é de que mediante ela se estabelece uma relação ativa entre o homem e o mundo, pela qual se expressa a unidade de mutua influência entre sujeito e objeto. Nessa relação o homem supera a limitação da realidade imediata uma vez que apreende a realidade objetiva. O autor destaca que o ser humano se impõe como sujeito e como personalidade: “como sujeito em sua relação referente aos objetos que cria, e como personalidade em sua relação com os demais seres humanos, os quais influencia e entra em contato mediante a atividade”.

Para Rubinstein (1977) a atuação constitui a unidade da atividade que está vinculada com seus fins e motivos, seu conteúdo lógico e estrutura. Por um lado, as coisas ou objetos naturais ou sociais vinculados aos motivos se convertem em finalidade da atividade humana. Por outro lado, as vivências, pela relação que têm com o fim que se propõe, convertem-se em motivos.

A relação que existe entre eles determina o ponto inicial e final dos atos humanos, e as condições nas quais se realizam em relação com os objetivos determinam os métodos de sua execução, as diversas operações necessárias. A necessidade de encontrar métodos que respondam a tais condições converte a atuação e uma resolução de tarefas (RUBINSTEIN, 1977, p. 14).

Nisso se manifesta uma das características principais da atividade humana, ser um ato de transformação da realidade – natural ou social – dirigida a um fim, que expressa a condição do indivíduo como sujeito perante o objeto, “onde o sujeito se objectiva nos produtos da cultura material e espiritual” (RUBINSTEIN, 1977, p. 14).

No entanto, a atividade não pode ser reduzida a um ato externo. O sujeito, ao demonstrar sua atitude, exterioriza o conteúdo psicológico no seu modo de agir. Isso significa que a relação que o homem mantém com os outros e com a sociedade se torna importante para compreender a motivação que orienta a realização da atividade, bem como possibilita e impulsiona o homem a um modo de agir. “[...] a atividade não é só um *ato* externo, mas também um *pôr* relação aos demais seres humanos e a sociedade, que o homem sustenta mediante seu caráter, que manifesta e forma dentro da atividade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 14-15).

No que se refere às atividades predominantes do ser humano, ao longo de seu processo de desenvolvimento, Rubinstein (1973) entende o trabalho como a atividade pela qual o indivíduo pode transformar a intenção em algo real (produto material), enriquecer e alargar a própria experiência, ser criador e formador.

Segundo Elkonin (2017), o conceito de atividade na psicologia soviética, do final da década de 1930, possibilita a gênese do exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. O autor destaca Leontiev e Rubinstein como importantes pesquisadores do conceito, “o que permitiu mudar radicalmente tanto as

noções sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, quanto os princípios de divisão de seus estágios” (ELKONIN, 2017, p. 153).

Para Elkonin, Leontiev teria alcançado em seus estudos a forma mais desenvolvida referente à relação entre desenvolvimento e o conceito de atividade principal, e cita o autor:

No entanto, a vida ou a atividade em conjunto não se formam mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Uns tipos de atividade são, na etapa dada, principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros menos. [...] Por esse motivo não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação com a atividade em geral, mas com a atividade principal. (ELKONIN, 2017, p. 153-154).

No entanto, Elkonin (2017) lastima que as pesquisas experimentais de alguns estudiosos da psicologia Russa, assim como as de Rubinstein, não chegaram à elaboração de uma teoria que associe o desenvolvimento psicológico com os estágios do desenvolvimento humano. O aspecto objetual de conteúdo, na busca pelo conteúdo psicológico da atividade, não se constitui na causa principal porque não se considerou seu aspecto psicológico. Voltou-se a atenção para a estrutura da atividade, que também se viu limitada porque se estudaram só dois tipos de atividades diretamente relacionados com o desenvolvimento psíquico da infância: o jogo e a aprendizagem escolar.

Na verdade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetual de conteúdo da atividade, isto é, sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança em uma e outra atividade, em consequência, na direção de quais aspectos da realidade orienta-se (ELKONIN, 2017, p. 155).

O primeiro aspecto que podemos destacar, a partir do conceito de atividade apontado por ambos os autores, refere-se à categorização das citadas atividades principais. Para Rubinstein (1977), tido como principal precursor da Teoria da Atividade, evidenciam-se três atividades consideradas as principais no percurso de desenvolvimento

do homem: jogo, estudo e trabalho. Conforme indica o próprio Elkonin (2017), limitou-se à compreensão do desenvolvimento infantil ao apresentar apenas a atividade de jogo e de estudo como preponderantes para o desenvolvimento infantil.

Elkonin (2017), por sua vez, com base na caracterização da atividade principal formulada por Leontiev – cujos aspectos centrais estão na função social que o indivíduo ocupa na sociedade e a função da atividade no desenvolvimento psíquico – evidencia a seguinte periodização do desenvolvimento humano: comunicação emocional direta; manipulatória objetual; jogo de papéis; atividade de estudo (infância); comunicação íntima pessoal (adolescência); e atividade profissional/de estudo (juventude/adulto).

Segundo Elkonin (2017), com essa caracterização do desenvolvimento infantil é possível evidenciar que nesses períodos predominam assimilação de objetos, das relações entre as pessoas e outros em que predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, formando sobre essa base as forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas.

Outra questão que se evidencia é o caráter pelo qual ambos os autores validam a importância da compreensão das atividades consideradas principais. Rubinstein (1977), como precursor da teoria da atividade, empregou esforços para indicar a estrutura da atividade, seus motivos e tarefas. O autor apresenta uma análise profunda sobre a estrutura da atividade o que, a nosso ver, possibilitaram os posteriores estudos, inclusive os de Elkonin (2017), sobre a periodização do desenvolvimento humano.

Novamente indica-se a crítica de Elkonin (2017) à Rubinstein (1977). O autor menciona que a importância de uma correta periodização se deve a algumas questões:

- 1) permite superar o rompimento na Psicologia infantil dos aspectos motivacionais e das necessidades e dos aspectos intelecto-cognoscitivos, que mostra a unidade de ambos no desenvolvimento da personalidade;
- 2) essa primeira hipótese indica que o processo de desenvolvimento transcorre numa espiral ascendente e não linearmente;
- 3) ao mesmo tempo possibilita o estudo dos vínculos existentes entre períodos isolados para estabelecer a importância de todo período precedente para o início do seguinte;

4) por último, a hipótese de Elkonin (2017) orienta-se em dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios, de maneira que a divisão corresponda às leis internas desse desenvolvimento e não aos fatores externos em relação a ele.

Com essa breve exposição, procuramos situar como os dois autores, apesar de suas diferenças, tomam o conceito de atividade humana, tendo o trabalho como modelo geral, para analisar o desenvolvimento do ser humano, principalmente sua formação na infância. Isso nos permite adentrar, em específico, na atividade de jogo.

3.3 O JOGO

Após essas breves indicações, passamos a analisar o conceito de jogo abordado por Rubinstein e Elkonin.

Partimos das conceituações apresentadas por Rubinstein (1977). Em relação à atividade de jogo, o autor o entende como o “filho” do trabalho. Entretanto o jogo, diferente da atividade do trabalho, volta-se para um interesse imediato e não necessariamente útil, mas com relação significativa no processo de formação da personalidade.

Abordar o jogo como atividade e sua relação com o desenvolvimento infantil se justifica na retomada dos estudos de Rubinstein (1977, p. 11) pela concepção de homem apresentada pelo autor, para quem este “não é apenas um ser passivo, contemplativo, mas um ser ativo”. Pela atividade o ser humano estabelece sua relação com a realidade, na qual aparecem, realmente, as características da personalidade.

O jogo, portanto,

[...] não é de modo algum um mero funcionamento de sistemas, que amadurecem no organismo, nem tampouco um movimento que se leva a cabo só porque no organismo surgiu um excesso de energia não consumida. O jogo é uma atividade: isto significa que ele manifesta uma determinada relação da personalidade com a realidade que o rodeia. [...] o jogo é filho do trabalho (RUBINSTEIN, 1977, p. 111).

Segundo o autor, o jogo se relaciona com o mundo real, não somente limitado ao conteúdo técnico-produtivo, mas pelo caráter social

que ambos possuem, ou seja, o de modificar ou transformar a natureza. Para a criança o jogo oferece a possibilidade de transformar, de reproduzir a realidade. A necessidade da criança de atuar sobre o mundo, ou influir nele é em que se assenta o fundamental e mais geral significado do jogo. “A diferença essencial entre a actividade do jogo e a actividade do trabalho não reside em qualquer manifestação especial, mas na diferente atitude da personalidade em relação à sua própria actividade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 111).

Desde o início de sua vida, a criança está envolvida nas relações recíprocas humanas. Conforme ela vai crescendo reconhece o mundo numa extensão cada vez maior. Ela percebe as ações e atuações das pessoas a sua volta e deseja fazer parte desse contexto, mas ainda não tem as condições de domínio dos conhecimentos e hábitos necessários. Ela experimenta, a sua maneira, a atividade que lhe atrai – não ainda assumindo um papel ou função –, dessa forma “a atividade do jogo é, pois, uma atividade que se efetua a base de um interesse imediato por ela e não pelo seu específico efeito útil” (RUBINSTEIN, 1977, p. 113).

Rubinstein aponta duas teses que determinam a natureza do jogo. A primeira indica que as motivações do jogo não se apoiam no resultado útil e objetivo. Como já mencionamos, para o autor, o jogo não é uma atividade lúdica. No jogo executam-se apenas aqueles atos cujos fins são significativos para o indivíduo graças ao seu conteúdo propriamente dito. Por esses aspectos práticos é que a criança se desloca para o plano do jogo, por não aspirar um resultado objetivo e nem um efeito utilitário.

A segunda tese de Rubinstein (1977) afirma que o jogo não é limitado pelos meios e métodos da ação. Assim, muitos objetos são substituídos por outros no jogo.

Dessa peculiaridade mais importante do jogo, que determina a sua natureza propriamente dita, resulta que muitos objetos são substituídos por outros no jogo: um cavalo por um pau, um carro por uma cadeira etc. (RUBINSTEIN, 1977, p. 114).

Percebemos que o essencial no jogo não é o aspecto concreto-objetivo, porém seu aspecto concreto-humano da ação, sendo que as propriedades abstratas das coisas não são essenciais, mas sim a relação do homem com o objeto. Se a ação do jogo tem sentido para a criança,

ela substitui, dentro de certos limites, objetos por outros para adequar o ato em si. “Assim, as peculiaridades do jogo levam a criar-se nestas situações de fantasia. Estas formam-se quando a criança é capaz de transformar, no espírito ou *in mente*, com a ajuda da sua fantasia, a realidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 115).

A criança pequena inicia o jogo sem entrar na situação de fantasia. Ela mantém dentro dos limites da realidade as ações de repetição como abrir e fechar uma porta por exemplo.

Mas, o jogo, no sentido próprio da palavra, inicia-se com a transformação das ideias da situação real em imaginária. A capacidade de passar ao âmbito da fantasia, continuando aí uma ação, a qual (na sua forma evoluída especial) é condição do jogo, é também ao mesmo tempo o seu resultado. Esta capacidade, necessária para o desenvolvimento do jogo, forma-se também neste (RUBINSTEIN, 1977, p. 115).

A capacidade de transformação criadora da realidade é o significado fundamental do jogo, que não se trata de uma evasão da realidade, todavia um distanciamento e, ao mesmo tempo, para a criança uma penetração nela.

No jogo só não é real aquilo que lhe não é essencial. No jogo não há nenhuma penetração real dos objetos, assim como aquele que está a jogar não sente nenhuma ilusão. Mas tudo aquilo que para o jogo é essencial é também real. Reais e autênticas são as sensações, os desejos e as intenções que se processam no jogo; reais também são os problemas que devem ser resolvidos (RUBINSTEIN, 1977, p. 116).

Ao jogar, as próprias sensações, desejos e intenções da criança se identificam com a função que está experimentando. São sensações autênticas sob novas condições cheias de fantasia, mas não imaginárias, irrealis ou falsas. As sensações estão de acordo com a função em processo de execução. A criança precisa sentir-se dentro do papel que desempenha para perceber nela as sensações e dos seus companheiros de jogo.

Aqui Rubinstein distancia-se de todas as concepções anteriores de jogo, sejam elas de excesso de energia, de base lúdica ou espontânea. A relação objetiva com a atividade social que desenvolve estabelece as bases para a compreensão do desenvolvimento das crianças como resultado da prática social jogo.

Quando a criança está desempenhando um papel ou uma função não se compenetra simples e ficticiamente na personagem estranha. Ao tomar este papel, compenetrando-se nele, estendendo-o, enriquece e aprofunda a sua própria personalidade. É nesta relação da criança com o papel que está a desempenhar que assenta também o significado do jogo para o desenvolvimento não só da imaginação, do pensamento e da vontade, como também de toda a personalidade da criança (RUBINSTEIN, 1977, p. 117).

Segundo Rubinstein (1977), os papéis sociais e as relações estabelecidas entre os seres humanos deixam vestígios não só no jogo como também na vida, em todas as formas de manifestação da personalidade humana.

Passemos a analisar o conceito de atividade de jogo em Elkonin (2009). Segundo o autor, o jogo é uma atividade em que se reconstruem as relações sociais sem fins utilitários diretos. Ele não se reduz a um processo de reprodução; pelo contrário, é a reconstrução de uma atividade que destaca seu conteúdo social humano: suas tarefas e normas de relações sociais. A criança reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhes são acessíveis diretamente. Pelo jogo, ela poderá estabelecer as relações sociais e suas regras e utilizar os objetos da realidade que está inserida.

Elkonin (2009) também destaca suas teses ao tratar do jogo protagonizado. Para ele, a tese mais importante se refere ao fato de que o jogo tem origem histórica.

[...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu

nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Ao evidenciar a origem histórica da brincadeira e suas fases no desenvolvimento individual, Elkonin (2009) denominou de **jogo protagonizado** como a forma mais desenvolvida de brincadeira na idade pré-escolar. Para o autor, a origem e o desenvolvimento do jogo na ontogenia estão ligados à apropriação pelas crianças da atividade humana e das relações sociais. Há, nesse processo, a orientação permanente dos adultos. Reside nesse fato a tese de que o jogo é fruto da relação entre a criança e o adulto, mais precisamente, da influência educativa que os adultos exercem na relação com a criança.

Isso se deve ao fato de que a criança não pode ser inserida na sociedade por meio de uma atividade diretamente útil, por conta da complexidade dos instrumentos de trabalho, pela complexificação das ferramentas e pela divisão do trabalho. Dessa forma, a possibilidade de produzir, no percurso histórico da humanidade, foi adiada para idades posteriores e a infância prolonga-se. Por isso, segundo o autor, o jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança.

Uma característica evidenciada por Elkonin (2009), na atividade de jogo, assim como Rubinstein (1977), se refere à adoção de papéis pelas crianças, assim como sua importância para o desenvolvimento da imaginação e da personalidade. O papel sintetiza um conjunto de ações e regras sociais de conduta. Quando a criança diz “eu sou o motorista Pedrinho”, ela começa a comparar suas ações com as do motorista. Com o desenvolvimento dos primeiros elementos do papel, as ações lúdicas se apresentam cada vez mais articuladas e reproduzem a lógica das ações da vida.

A atenção dispensada às crianças pelos adultos, quando ensinam as formas de utilizar os objetos, perpassa um caminho de grande amplitude, pois ensinam as formas de relacionamento entre as pessoas.

Segundo Elkonin (2009, p. 29), o papel e as ações dele decorrentes constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. “Nele estão representadas a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade”. A consciência da relação eu-papel alcança seu auge na idade pré-escolar, quando a criança começa a expressar o entendimento de que cada papel

deve ser representado de uma forma, com seus padrões. O papel se destaca, claramente, do eu infantil, ou seja, a criança está consciente de que representa um papel e não é o papel.

Também na idade pré-escolar revela-se para a criança o mundo das relações sociais. Pela brincadeira, ao criar uma situação imaginária, interpretar papéis sociais, desempenhar as ações que os caracterizam e utilizar objetos substitutivos, satisfaz a necessidade de agir como adulto. Ressaltamos que a imaginação surge aqui determinada pelas condições e as relações sociais objetivas que o jogo representa, não como uma capacidade inata do indivíduo que aflora ao realizar o jogo.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).

O conteúdo e os temas da brincadeira variam de acordo com as esferas da atividade humana e os tipos de relacionamento entre as pessoas. Os temas do jogo são a reconstituição de aspectos da vida social, como brincar de casinha, médico ou escola, e demonstram o conhecimento da criança acerca da realidade social. Segundo Elkonin (2009), o conteúdo é o aspecto característico central do jogo; ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas relações que se dão por meio dela, preenche e dá vida ao papel na brincadeira. Assim, por meio da brincadeira a criança assimila a atividade humana e as formas de relacionamento entre as pessoas, como a forma acessível para que se aproprie dos motivos e objetivos da atividade humana.

Ficam patentes as objetivas possibilidades de a atividade de ensino orientar, de forma precisa, a aprendizagem dos conteúdos sociais mediante o influxo para que as crianças entrem em determinada atividade de jogo. Essa atividade pode se desenvolver com sentido lúdico, mas esse é compreendido no processo central de transformação das diversas atividades sociais em atividade de jogo.

A ação lúdica, conforme explica Elkonin (2009), é um tipo especial de ação cujo sentido é transmitido de forma sintética e abreviado. Se no jogo se reproduzissem todas as ações tal e qual a realidade, com todas as partes componentes, não haveria brincadeira, e

sim, uma imitação mecânica e sem significado da realidade. Assim, atuar de forma sintética e abreviada é uma condição imprescindível. Quanto mais abreviadas e sintéticas são as ações lúdicas, maior é a profundidade da representação das relações sociais reproduzidas.

Outro fator importante da ação lúdica é a substituição de um objeto por outro. Essa é a ação necessária para o desenvolvimento do papel e secundariza o aspecto técnico operacional da ação. Para Elkonin (2009), a abreviação e síntese das ações lúdicas são sinais de que a criança assimila o sentido humano das ações, por meio do realce das relações entre as pessoas, que ocorrem nas atividades humanas.

Após tais considerações, podemos realçar os aspectos que aproximam Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) em relação ao conceito de atividade de jogo. Destaca-se, inicialmente, a compreensão de ambos sobre o aspecto não utilitário do jogo protagonizado. Para Rubinstein (1977, p. 109), as motivações que levam a criança a jogar não se referem ao seu efeito útil e objetivo: “é uma atividade como que inútil e ao mesmo tempo necessária”. Da mesma maneira que o conceito de jogo firmado por Elkonin (2009), como sendo a reconstrução, sem fins utilitários, das relações sociais. Portanto, ao brincar de professora, a criança não tem por objetivo último ensinar outras crianças conteúdos diversos, mas sim reproduzir as ações desenvolvidas por seus professores em atividade de ensino. “O médico cura o doente porque tal lhe é exigido pelo seu dever profissional. A criança, que brinca de médico, ‘cura’ os que a rodeiam porque encontra prazer nisso” (RUBINSTEIN, 1977, p. 111). Por isso, segundo o autor, a atividade de jogo se efetua sobre a base de um interesse imediato e não pelo seu efeito útil. A motivação do jogo, orientada pelas vivências dos aspectos da realidade, apresenta-se como a primeira tese que determina a natureza do jogo.

Rubinstein (1977), ao afirmar o jogo como um dos fenômenos mais transcendentais da vida, diz que não é de modo algum um mero funcionamento de sistemas, que amadurecem no organismo, muito menos um movimento fruto de um excesso de energias não consumidas. Ainda, identifica-o como atividade, o que se relaciona com a primeira tese apresentada por Elkonin (2009) sobre o jogo protagonizado e supera as concepções naturalistas que atuam sobre o mesmo. O autor declara que o jogo tem origem histórica e destaca: “o jogo é o filho do trabalho” (RUBINSTEIN, 1997, p. 110), condição reafirmada por Elkonin (2009, p. 80):

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não como a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

A afirmação dos autores quanto a origem histórica do jogo (evidenciada nos estudos de Elkonin) tem importância para a crítica das concepções biologizantes do jogo infantil, e afirmam outra peculiaridade destacada por ambos os autores: **o jogo é de origem social.**

Por isso, também é destacado pelos autores a relação dialética com o mundo real. Rubinstein (1977), ao responder se o jogo é uma evasão da realidade, expressa a condição dialética do mesmo: sim e não. Segundo o autor, ao passo que significa uma distância da realidade se caracteriza como uma penetração nela. Tudo o que vive e materializa em seus atos, tira-os da realidade. “O jogo transcendendo uma determinada situação: em alguns aspectos diverge da realidade, para, em troca, manifestar mais acentuadamente outros aspectos na actuação” (RUBINSTEIN, 1977, p. 116). As formas de atividade dos adultos servem de modelo que se reproduz na atividade de jogo das crianças. O seu conteúdo é extraído do trabalho e da forma de vida do ambiente, portanto, penetra na realidade.

Para Elkonin (2009, p. 34), a base do jogo protagonizado, na forma evoluída, são as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos.

E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ela que constituem a unidade do jogo.

Surge um aspecto central ao tratar da estrutura do jogo protagonizado, destacado por ambos os autores: o papel e sua relação com o desenvolvimento da criança. Para Rubinstein (1977), ao desempenhar um papel a criança, além de assumi-lo, entende-o

enriquece-o e aprofunda a própria personalidade. Segundo o autor, é na relação da criança com o papel que se assenta o significado do jogo para o desenvolvimento não só da imaginação, do pensamento e da vontade, como também de toda a personalidade da criança. “A criança joga porque se desenvolve e desenvolve-se porque joga. O jogo é a prática do seu desenvolvimento” (RUBINSTEIN, 1977, p. 121).

Para Elkonin (2009), no jogo as ações realizadas sujeitam-se ao mesmo papel. Sua execução não é fim em si mesmo. O papel está organicamente vinculado às regras de conduta que, pouco a pouco, se destacam como núcleo central do papel representado pela criança.

Segundo o autor, como no jogo o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. Ainda percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais. A conduta da criança é reestruturada na brincadeira e torna-se arbitrada, isto é, controlada por regras de um determinado modelo de conduta (ELKONIN, 2009).

Existe, dessa forma, um movimento no qual a criança reflete, compara seu comportamento na brincadeira com um modelo, um padrão social. Tal reflexão é muito incipiente, mas o importante é que essa função nasce na brincadeira. Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro e comparar-se com um modelo, a criança assimila as normas de relacionamento social e organiza sua própria conduta. Por isso, identificamos que ambos os autores associam o papel com o desenvolvimento da personalidade e das formas de conduta das crianças.

O mesmo pode ser identificado ao tratar do desenvolvimento da imaginação pela substituição de objetos no percurso do jogo. Para Rubinstein (1977), no jogo a contradição entre as necessidades e as exigências da criança, a partir da imitação de suas possibilidades operatórias, fica resolvida. Dessa peculiaridade mais importante do jogo, que determina a sua natureza propriamente dita, resulta que muitos objetos são substituídos por outros no jogo: um cavalo por um pau, um carro por uma cadeira etc. (RUBINSTEIN, 1977, p. 114). Para Elkonin (2009), a manipulação é condição essencial para o desenrolar das ações, que terão papel fundamental no desenvolvimento do jogo protagonizado. O autor afirma que o desenvolvimento da brincadeira na

ontogenia possui uma ligação genética com a formação das ações com os objetos na primeira infância.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação (ELKONIN, 2009, p. 216).

Após apresentadas as aproximações e afastamentos destacados pela análise do conceito de atividade de jogo, colocamo-nos a aprofundar os níveis de desenvolvimento dos jogos, conforme aponta Rubinstein (1977), e a periodização do desenvolvimento infantil em consonância com Elkonin (2009). Os estudos apontados pelos autores mostram pontos convergentes e divergentes sobre a evolução do jogo e o processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, traçamos um paralelo entre os conceitos apresentados pelos autores, a fim de evidenciar possíveis análises.

Para Rubinstein (1977), o primeiro nível evolutivo do jogo, quando a motricidade da criança e suas capacidades ainda encontram-se no âmbito do domínio do próprio corpo, são os **jogos funcionais**, que se referem ao aperfeiçoamento das próprias possibilidades de movimento. Essas ações, segundo o autor, permeiam o primeiro ano e a segunda metade do segundo ano de vida da criança. Os rendimentos motores-movimentos satisfazem as necessidades das crianças, causam prazer e repetição. Também, segundo o autor, as primeiras possibilidades do domínio do seu aparelho vocal ao balbuciar as primeiras palavras.

No processo evolutivo do jogo, Rubinstein (1977) indica que, à medida que se forma uma autêntica atuação objetiva da criança, desenvolve-se o que o autor aponta como **jogos construtivos** (jogos de construção). Nesse momento, não é apenas o movimento como indicado nos jogos funcionais, mas a ação orientada para um determinado fim, que é produzida pelo objeto e orienta-se sobre este, isto é, uma atuação racional e objetiva que se converte, posteriormente, em atividade de jogo.

Ao estudar o texto de Elkonin (2009), percebemos que no primeiro ano de vida da criança o bebê se encontra no estágio de desenvolvimento denominado como **atividade de comunicação emocional direta**, base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação posteriores. Utilizando de vários recursos para se comunicar com os adultos (choro, riso), o bebê já começa a se relacionar com o mundo circundante. Já no primeiro ano de vida, pela influência educativa das pessoas e suas condições sociais, sua conduta se reestrutura e novos processos de comportamento se manifestam.

Mediante o processo de periodização do desenvolvimento infantil, o autor destaca que, pela demonstração dos adultos, dos modos sociais e do uso dos objetos, a criança assimila cada vez mais ações e objetos, além de manifestar tal assimilação na sua relação com os objetos e com as pessoas. Surge, então, a **atividade objetiva manipulatória**.

O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sobre a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, tem-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher, etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos). (ELKONIN, 2009, p. 216)

Para que a criança se aproprie das ações realizadas com os objetos pelos adultos é necessário que os adultos ou as crianças mais velhas, num processo de mediação comunicativa, ensinem-nas. Essa comunicação ganha vida por meio dos objetos. Nesse processo, a criança conhece novas funções do objeto e suas funções lúdicas se complexificam. “Conhecem-se os objetos do mundo exterior e as noções a respeito deles formam-se com uma atividade orientadora e de busca especialmente produtiva ou cognoscitiva” (ELKONIN, 2009, p. 230). A criança aprende o significado dos objetos, a orientar-se quanto à sua função social e a utilizá-los com proveito social.

Podemos indicar na análise de ambos os autores, que Rubinstein (1977) apresenta referências sobre o desenvolvimento da criança anterior ao primeiro ano de vida. Nesse sentido, Elkonin (2009) destaca a importância da atividade de comunicação emocional direta enunciada

nos primeiros meses e indica que essa atividade influencia diretamente no desenvolvimento da conduta e personalidade da criança.

De modo geral, podemos indicar que os jogos funcionais indicados por Rubinstein (1977) se aproximam da atividade de comunicação emocional direta, indicada por Elkonin (2009). Evidenciamos que Elkonin (2009) supera as indicações de Rubinstein (1977) ao extrapolar o limite estreito do aperfeiçoamento das possibilidades de movimento, o que indica possibilidades de desenvolvimento comportamental nesse período. Em relação aos jogos construtivos, traçamos relações com a atividade objetal manipulatória. Os autores assinalam o processo de manipulação dos objetos orientados para um determinado fim. Também se destaca em ambos, a indicação da manipulação de objetos como período de preparação para o jogo de papéis, pela complexificação da manipulação e indicação de um motivo lúdico.

Rubinstein (1977), na continuidade da exposição dos níveis de desenvolvimento, afirma que a criança, aos poucos, passa a dar sentido aos fenômenos do seu ambiente. Surgem os **jogos racionais, temáticos ou subjetivos**. “Nestes jogos, os objetos do mundo que rodeiam a criança alcançam para esta um novo significado, funções de fantasia. A criança adota neles qualquer função” (RUBINSTEIN, 1977, p. 124). A criança desenvolve os jogos de funções, utiliza os objetos com que, casualmente, se depara. São os objetos que determinam a função que a criança deve desempenhar.

Com o avanço da idade, a situação pode variar a adoção de uma função determinada pelos motivos internos e atribuir aos objetos a significação correspondente. Os jogos de função desenvolvem-se num largo processo unido ao desenvolvimento intelectual e geral do ser que progride. Os jogos de funções em situações imaginadas diferem claramente, segundo Rubinstein (1977), dos jogos da atividade prática da criança, com a qual formava uma unidade indivisível.

Para Rubinstein (1977), os jogos temáticos são observados nas crianças pré-escolares dos três aos três anos e meio, sendo que os assuntos se encontram esquemáticos e incoerentes. Ainda, é difícil para a criança desenvolver suas intenções e seguir as ideias dos colegas, assim como compreender suas mútuas intenções. As funções surgem, mas não chegam a se formar e mudam os temas e conteúdos com frequência.

Nas crianças pré-escolares, de 4 a 5 anos, o tema e a função já possui certa perfeição. A função dirige e organiza o jogo e as regras se formam pelo sentido do jogo. Porém, segundo o autor, os jogos ainda são inconstantes e se desfazem rapidamente. Nas crianças mais velhas de 6 a 7 anos,

Encontramos já jogos mais prolongados que possuem já um tema fixo no qual têm em conta as regras e se implicam as funções, que estão considerados pelo tema do jogo. A eleição do tema torna-se menos casual nesses jogos. Os jogos determinam-se pelos interesses mais estáveis e constantes (RUBINSTEIN, 1977, p. 127).

Passamos a apresentar a compreensão de Elkonin (2009) sobre os níveis de desenvolvimento dos jogos a partir das pesquisas experimentais desenvolvidas pelo autor e seus colaboradores.

Segundo Elkonin (2009), no transcurso da primeira infância e na idade pré-escolar surge o jogo protagonizado, que alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar. Para o autor, o estudo do desenvolvimento do jogo propicia duas importantes possibilidades: a descoberta profunda da essência do jogo e a conexão mútua de seus diferentes componentes estruturais em seu desenvolvimento, com vistas a facilitar a direção pedagógica. Evidenciamos, pois, as principais características dos quatro níveis de desenvolvimento apresentados pelo autor.

No primeiro nível, o conteúdo central é constituído por ações com os objetos dirigidos ao companheiro de jogo, indiferente da ordem. Segundo o autor, os papéis existem na realidade, mas são determinados pelo caráter das ações. Da mesma forma, as crianças não se atribuem os nomes cujos papéis assumem, sendo que as operações são monótonas, constituem-se de uma série de procedimentos repetitivos e a lógica é infringida com facilidade.

Em relação ao segundo nível, o conteúdo fundamental, assim como no primeiro, é a ação com o objeto, mas põe-se em primeiro plano a “correspondência da ação lúdica com a ação real” (ELKONIN, 2009, p. 296). Os papéis e as ações são determinados pelas crianças, reduzindo-se a executar ações relacionadas com o papel dado. A lógica das ações é determinada pela sucessão observada na vida real e o número de ações é ampliado.

No terceiro nível, o conteúdo se altera, sendo central a interpretação do papel e a execução das ações que dele resultam. Destacam-se ações especiais que transmitem o caráter na relação com o outro. Os papéis são bem delineados pela criança antes do jogo começar, que determinará o seu comportamento. As ações adquirem variedade, o que leva ao surgimento da fala teatral, de acordo com o papel interpretado. A infração das ações é vista com desaprovação pelo grupo e as ações das crianças se submetem às regras de conduta.

No quarto nível, o conteúdo fundamental do jogo é a execução de ações relacionadas à atitude de terceiros e os papéis são claramente definidos. A fala tem um caráter teatral e as ações, segundo Elkonin (2009), desenvolvem-se numa lógica real. As regras são claras, baseadas na vida real e nas regras que nela existem. A infração da lógica de ações e regras é repelida e requer a racionalidade sobre as regras.

Confirmaram-se as nossas conjecturas a cerca de que a essência do jogo estriba-se em refletir as relações sociais entre as pessoas, assim como a de que o conteúdo do jogo se desenvolve, desenvolvendo este que possui determinadas fases [...]. Ao mesmo tempo, conseguiu-se esclarecer que o essencial para o desenvolvimento do jogo é a atitude da criança em face do papel que representa (ELKONIN, 2009, p. 302).

Destacamos em ambos os autores o estudo do jogo em seus níveis de desenvolvimento, implicados com as características que assume em cada nível. Analisamos que Rubinstein (1977) destaca os níveis do jogo em que a idade cronológica é referência para cada nível, o que em Elkonin (2009) é apresentado sem uma menção clara da idade, mas a partir da indicação de níveis de desenvolvimento. Destacamos, no entanto, que os autores reconhecem que os níveis não podem ser observados como algo imutável ou limitado às características apresentadas. Os resultados obtidos nas pesquisas experimentais desenvolvidas ao longo do tempo foi o que possibilitou destacar as características mais evidentes em cada grupo de crianças e que influenciam, significativamente, no desenvolvimento do jogo e no desenvolvimento das próprias crianças.

Para os autores, esse percurso se apresenta de forma muito similar, partindo de temas e assuntos esquemáticos e incoerentes em

relação ao conteúdo da brincadeira; passa pelas mudanças frequentes de temática, constante infração das regras, prolongamento dos jogos, até que a indicação dos papéis começa a ser mais marcada, utilizam tema fixo ou apresentam o desenvolvimento correto das ações atreladas ao papel sem infringir as regras que são avaliadas e cobradas constantemente pelas crianças.

A inter-relação objetiva com os padrões sociais, historicamente, estabelecidos manifesta-se de forma mais clara nessa fase. Isso indica que as tarefas a serem resolvidas se ampliam e se complexificam até que não seja possível resolvê-las pelas ações que compõe a atividade de jogo. Nesse momento inicia-se o processo de transição da atividade principal de jogo para a de estudo.

O que podemos analisar de modo geral é a importância pedagógica destacada por Elkonin (2009) ao justificar a validade das pesquisas que indicam o nível de desenvolvimento dos jogos. Para o autor, conforme destacado anteriormente, uma das tarefas principais ao investigar o jogo é esclarecer o problema das premissas psicológicas em que se baseia a adoção de papel pela criança e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado por ela no jogo. Sendo assim, ao compreender a relação mútua entre os principais componentes de sua estrutura em desenvolvimento pode facilitar a orientação pedagógica e a formação dessa atividade nas crianças. Essa questão não é destacada por Rubinstein (1977), porém evidenciamos sua importância na indicação da estrutura da atividade de jogo, o que possibilitou um estudo mais aprofundado sobre essas estruturas na relação com o desenvolvimento psíquico das crianças.

4 CONCLUSÃO

No presente estudo, o desafio de analisar a atividade de jogo, segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009), vislumbrou compreender o conceito de jogo como fundamento para uma futura reflexão do que ocorre nas escolas de educação infantil e seus possíveis desdobramentos. Isso nos conduz a um repensar da prática pedagógica e o papel da educação no atual contexto brasileiro.

Ao traçar um percurso histórico da institucionalização da infância, percebemos um tímido percurso de oferta de atendimento às crianças, marcadas por práticas tutelares e assistencialistas. Somente alcançada uma significativa superação com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que estabeleceu a educação infantil como parte da estrutura educacional, isto é, como etapa inicial da educação básica.

A fase inicial de atendimento sofreu forte influência da psicologia tradicional que naturaliza o homem e seu mundo, sem considerar a condição de ser social, o que não significa que sua constatação leve de forma espontânea à sua superação. Ainda observamos que nas escolas de Educação Infantil há uma redução do processo de ensino em relação ao desenvolvimento humano. Isso porque se limita aos aspectos de socialização, de comemoração de datas festivas (civis ou religiosas) ou de reprodução de tarefas típicas do Ensino Fundamental. Entendemos que essas práticas educativas não promovem satisfatoriamente o desenvolvimento integral das crianças. Ao contrário, elas apenas facilitam o desenvolvimento de aspectos biológicos, ou seja, a maturação de características consideradas inatas às crianças. Essa prática não corrobora com o intuito de uma Educação Infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança em suas máximas potencialidades, pautada no ensino, na condução intencional do trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor. Percebemos, também, uma fragmentação e naturalização da educação, além da negação do homem como ser histórico e social.

Ao longo deste estudo, procuramos retomar o entendimento acerca do desenvolvimento humano, numa perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, que é capaz de indicar elementos de superações. Além disso, é a perspectiva que orienta a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina que é base, para os municípios da região sul catarinense, de orientação para os professores na

construção e reflexão da ação pedagógica. A Educação Infantil, como etapa escolar, segue a referida orientação curricular. Por considerarmos como a perspectiva mais próxima daquilo que buscamos para a escola e para o desenvolvimento humano dos estudantes, não podemos compactuar com perspectivas naturalizantes/espontaneístas do desenvolvimento das crianças. Tal base teórica nos possibilitou avançar em nossas análises, na forma que compreendemos o desenvolvimento humano e a educação frente a esse desenvolvimento. A perspectiva nos oferece uma possibilidade de superação dos limites empíricos, que tanto obstaculizam o desenvolvimento humano dos estudantes e que propõe uma organização de ensino que realmente contribua para o desenvolvimento de todos.

Sob os princípios da psicologia Histórico-Cultural, procuramos evidenciar os processos psíquicos, do elementar ao superior, são fenômenos ideais, subjetivos, constituídos como reflexo das ações externas, objetivadas, que se consolida como resultado de históricas e ininterruptas transformações sociais.

Essa asseveração nos orienta a afirmar que a escola de Educação Infantil tem seu importante papel na Educação Básica e, por isso, não pode ser tratada como uma questão de menor valor, pois a criança pré-escolar vive uma atividade intensa de formação das funções psíquicas, capacidades e habilidades, portanto, é o espaço de apropriação. Nessa direção, concebemos a escola como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana e, também, consideramos o ensino como eixo diretivo do desenvolvimento infantil.

Uma análise tornou-se possível com o aprofundamento do conceito de atividade. Rubinstein apresenta um conceito de atividade em geral, sem a preocupação de especificá-la para a escola. Aponta o trabalho, o jogo e o estudo como atividades principais que realizam os processos psíquicos, atividades conscientes e orientadas para um fim. Por sua vez, Elkonin se aproxima de nossas preocupações escolares pelo enfoque pedagógico de suas pesquisas. Ambos, porém, desenvolvem suas investigações a partir do mesmo fio condutor, a compreensão materialista histórica do desenvolvimento humano.

A explicitação apresentada por Rubinstein pode contribuir para as investigações do desenvolvimento, por exemplo, da aquisição dos movimentos voluntários e seu desenvolvimento nas práticas corporais desenvolvidas historicamente na cultura. Elkonin, no atual processo de

desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro, em especial para a Educação Infantil, oferece indicações mais precisas para pensarmos a organização do processo pedagógico. Lembramos que ele ressalta a importância de compreender o processo de constituição dos períodos de desenvolvimento que nos auxiliam a orientar as atividades de ensino na creche e na pré-escola.

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 2017, p. 169).

A periodização apresentada por Elkonin em suas investigações permite orientar a atividade de ensino a fim de que os educandos desenvolvam a atividade de jogo de forma que lhes permite unir a formação omnilateral. Isso requer compreensão das necessidades e motivos das crianças na unidade dos aspectos intelecto-cognoscitivos. Essa unidade permite aos educadores articularem o ensino de maneira que a assimilação (aprendizagem) das crianças ocorra em uma espiral ascendente, em que se articulam os aspectos qualitativos e quantitativos com a primazia dos primeiros. Ao mesmo tempo, supera-se a linearidade do processo pedagógico e articula-se, consistentemente, a passagem de um período ao outro, de forma que não se estabeleçam como se fossem níveis estanques e desarticulados. Trata-se de um processo em que um período ascende ao outro, marcado pela mudança da atividade principal, ou seja, como um processo das inter-relações estabelecidas no interior das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Diante das constatações deste estudo sobre a atividade de jogo, destacamos, inicialmente, a compreensão de ambos os autores sobre o aspecto não utilitário do jogo, jogo protagonizado ou jogo de papéis. É uma reconstrução, sem fins utilitários, das relações sociais. Para eles, a motivação do jogo se orienta pelas vivências dos aspectos da realidade. Dessa forma, fica nítido a superação das concepções naturalistas e biologizantes que marcam determinados entendimentos de jogo. Elkonin

avança quando afirma que o jogo tem origem histórica, o que se caracteriza pelas mudanças do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, portanto, determinado pelas condições sociais concretas de vida da criança. Isso contradiz as perspectivas de jogo como atos espontâneos, como forma de equilíbrio energético ou como ações instintivas que preparariam a criança para outras formas de agir.

Outro aspecto que os autores apontam em concordância, como central da estrutura do jogo protagonizado, é a relação do papel assumido pela criança e seu desenvolvimento. Para Rubinstein (1977), ao desempenhar um papel, a criança, além de assumi-lo, entende-o enriquece-o e aprofunda sua própria personalidade. Para Elkonin (2009), no jogo as ações realizadas sujeitam-se ao mesmo papel. Sua execução não tem fim em si mesmo, mas na relação e determinação social. O papel está organicamente vinculado às regras de conduta e a regra, pouco a pouco se destaca como núcleo central do papel representado pela criança.

Toda a personalidade da criança se desenvolve, bem como a imaginação, o pensamento, a percepção, a sensibilidade etc. pelo papel assumido. Ela controla seu comportamento conforme as normas de conduta, porque tem um modelo a seguir ou a contrariar, o que ocorre pela reflexão e análise que realiza ao comparar o seu comportamento no jogo, da forma de ser de quem está representando.

O jogo aparece no interior das relações entre a criança e a sociedade que vive. Dessa forma, concluímos que o jogo protagonizado é uma atividade que carrega em si um rico conteúdo para o desenvolvimento do pensamento infantil.

[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança (ELKONIN, 2009, p. 406).

Por conseguinte, entender o conceito de atividade de jogo nos impulsiona a aprofundar os níveis de desenvolvimento que o mesmo apresenta, a fim de organizar o ensino de acordo com tal finalidade. Constatamos os jogos funcionais, indicados por Rubinstein, que se aproximam da atividade de comunicação emocional direta indicada por

Elkonin, por superar as possibilidades de ampliação de movimentos e desenvolvimento comportamental. Fica explícita a gênese da atividade orientada a um fim – de acordo com as condições sociais objetivas – tanto pela exposição de Rubinstein com os jogos construtivos quanto pela investigação de Elkonin da atividade objetual manipulatória. Os autores indicam que no processo de manipulação dos objetos se manifesta objetivamente a orientação a um determinado fim.

O nível seguinte, que Rubinstein (1977) indica, são os jogos racionais, temáticos ou subjetivos. Aponta que a criança, aos poucos, passa a dar sentido aos fenômenos do seu ambiente. “Nestes jogos, os objetos do mundo que rodeiam a criança alcançam para esta um novo significado, funções de fantasia. A criança adapta neles qualquer função” (RUBINSTEIN, 1977, p. 124). Inicialmente, os objetos determinam a função que a criança deve desempenhar, mas com o avanço do desenvolvimento proporcionado pela assimilação, a situação pode variar e, geralmente, muda para a adoção de uma função determinada pelos motivos internos, que atribui aos objetos a significação correspondente. Os jogos temáticos são esquemáticos e incoerentes, o que faz a criança ter dificuldade de desenvolver suas intenções e seguir as ideias dos colegas. Somente nas crianças pré-escolares, de 4 a 5 anos, o tema e a função já possui certa perfeição. A função dirige e organiza o jogo e as regras se formam pelo sentido do jogo. Para Elkonin (2009), o jogo protagonizado alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar, quando a relação com os objetos encontra-se mais elaborada, o conteúdo da brincadeira passa a ser a forma de ela acontecer e desenrolar. O “conteúdo” passa a ser as relações e é permeado pelos objetos e pelo outro – um adulto ou uma criança que já as desenvolve autonomamente. O que importa não é tanto a brincadeira em si, mas a função que se desempenha na relação com quem se está brincando, os parceiros envolvidos, as situações imaginárias partilhadas pelo grupo de crianças inseridas no contexto de determinada brincadeira. Esse movimento é fundamental para a formação da personalidade e, também, para a nova fase do desenvolvimento que virá.

Os níveis do jogo apresentados pela idade cronológica por Rubinstein (1977), ou sem uma menção clara à idade em Elkonin (2009), mas a partir da indicação de níveis de desenvolvimento, expressam que ambos reconhecem que os níveis não podem ser observados como algo imutável ou limitado às características

apresentadas. Esse percurso de análise da atividade de jogo se apresenta de forma muito similar em ambos os autores e perpassa os temas e assuntos esquemáticos e incoerentes, em relação ao conteúdo da brincadeira, como também, pelas mudanças frequentes de temática e constante infração das regras, até jogos mais prolongados, com a indicação clara de papéis, e a fixação de tema que orienta o desenvolvimento correto das ações atreladas ao papel, sem infringir as regras que são avaliadas e cobradas constantemente pelas crianças.

A compreensão da relação mútua no jogo, entre os principais componentes de sua estrutura em desenvolvimento, apresenta-se como uma importante contribuição para a orientação pedagógica e a formação dessa atividade nas crianças. Essa questão não é destacada por Rubinstein (1977), porém evidenciamos a importância do mesmo na indicação da estrutura da atividade de jogo. Isso possibilitou o estudo sobre essas estruturas na relação com o desenvolvimento psíquico das crianças. O autor desenvolve uma gama de estudos acerca do processo de cognição que envolve a explicitação do desenvolvimento dos movimentos, tema muito caro para a Educação Física, que não tivemos condições de abordar neste estudo.

Elkonin também incluiu outros temas em suas investigações, como indicado acima, que estão mais próximos inclusive da organização da educação. Consideramos que tais investigações carecem de estudos para sua explicitação e implementação na organização didático pedagógica da Educação Infantil, mas nos limites deste estudo não nos foi possível.

Esperamos que as reflexões aqui expostas possam motivar outros educadores a imiscuírem-se nesse contexto de estudos e, juntos, possamos constituir a Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento omnilateral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E. S. Rubinstein: Um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.62, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- _____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- ASBAHR, Flávia da S. F. “**Por que aprender isso, professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico Cultural. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora S.A., 1981.
- BOCK, Ana M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicología para a América Latina**, [S. l.], n. 1, fev. 2004. Disponível em: <www.psicolatina.org/> Acesso em: 20 set. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

CISNE, Margareth F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CLAPARÈDE, Edouard. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1956.

DAVYDOV, Vasili V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Campinas. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n.44, p 85-106, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&tlng=p>. Acesso em: 20 set. 2017.

ELKONIN, Daníl B. Sobre o problema da periodização de desenvolvimento psíquico a infância. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Introdução à Didática de Educação Física**. Brasília: MEC/DEF, 1969.

HUIZINGA, Joan. **Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva Editora da USP, 1971.

KISHIMOTO, Tizuco. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, ago/ dez. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>>. Acesso em: 20 set. 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAZARETTI, M. L. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANACORDA, Mario. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, Alexandre M. de. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. São Paulo: IBRASA, 1989.

MELLO Sueli A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vigotski para a educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/28-artigos-mellosa.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MIRANDA, Simão de. **Do Fascínio do Jogo a Alegria de Aprender nas Séries Iniciais**. São Paulo: Papirus, 2001.

PASQUALINI, Juliana C. **Princípios Para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: um Estudo**

a Partir da análise da Prática do Professor. 2010. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araquara, 2010.

RUBINSTEIN, Sergei L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

RUBINSTEIN, Sergei L. **Principios de Psicologia General**. La Habana: Pueblo y Educación, 1977.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1965.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SPDA, Ana C. M.; MENIN, Maria S. de S.. **O Atendimento à Infância no Brasil** – o caso da creche. In. Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos & V Encontro de Fenomenologia e Análises do Existir. 2006. São Paulo: SEPQ. Disponível em: <http://arquivo.sepq.org.br/II_SIPEQ/Anais/pdf/gt2/04.pdf> Acesso em: 21 out. 2017.

VENGER, A. L. D. **Elkonin e a psicologia russa atualmente**. Voprosy Psychologii. Moscou, n. 1, p. 103-110, 2004. Título Original: D.B.Elkonin i segodnyashnyaya rossiíckaya psixologiya. CD-ROM.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis, Cidade/Futura, 2002.

VYGOTSKI, Liev S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. p. 23-36, 2008.

VYGOTSKY, Liev. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. 3.

VYGOTSKI, Liev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WINNICOT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1971.

ZANDONADI, Angela M. **Jogos e Brincadeiras**: Possibilidades de Desenvolver Ações Afirmativas no Ato de Ensinar. 2008. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000038/000038AA.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.