UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINA RITA SERAFIM GABRIEL

CONDUTA MOTORA E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CRICIÚMA
2024

MARINA RITA SERAFIM GABRIEL

CONDUTA MOTORA E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

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

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G118c Gabriel, Marina Rita Serafim.
Conduta motora e brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil / Marina Rita Serafim Gabriel. – 2024.
79 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.
Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Brincadeira de papéis sociais. 2. Jogos infantis simbólicos. 3. Educação pré-escolar. 4. Conduta motora - Desenvolvimento. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.33

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

MARINA RITA SERAFIM GABRIEL

CONDUTA MOTORA E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

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

Criciúma, 5 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.ª Carolina Picchetti Nascimento - Doutora - (UFSC)

Prof.ª Bruna Carolini De Bona - Doutora - (Prefeitura Municipal de Florianópolis)

À minha família e amigos, por me apoiarem em toda esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento, sou grata a Deus pela vida e pelos caminhos que venho trilhando. Sigo ainda mais feliz por concluir esta etapa, com o sentimento de que tive contato com grandes profissionais, com colegas que me impulsionaram na escrita da presente dissertação, e de que pude contar com todo o apoio da minha família.

Por falar em família, agradeço à minha mãe, a também professora Terezinha Fátima, que me transmitiu muito do seu jeito docente e que diariamente me ensina sobre a escola da vida, incentivando-me e vibrando comigo ao longo dos anos.

Ao meu pai, Joel Paulo, meus irmãos André e Hercílio, às suas companheiras Fabíola e Camila, e à minha amada afilhada Elisa, obrigada por todos os conselhos, pela compreensão e suporte na realização desse sonho.

À pessoa que escolhi – e que me escolheu – para seguir comigo, Tales Augusto, meu colega no final da faculdade e hoje namorado, obrigada pela paciência e pelo auxílio entregue durante toda essa fase. Estendo minha gratidão à Marissilvia, minha sogra, pelas conversas sobre a Educação, pelos ensinamentos e ideias que me fizeram qualificar ainda mais este trabalho. Ao meu sogro, Tales Antônio, e à minha cunhada Maria Lúcia, obrigada pela energia oferecida nesses anos, e por me acolherem como família.

Um sonho que se iniciou na graduação, quando, ao cursar a disciplina de Educação Física na Educação Infantil, encantei-me por essa fase, desenvolvendo meu interesse em estudar sobre os pequenos e com muito estímulo da minha orientadora de TCC, Ana Lúcia Cardoso. Ana, obrigada pelos nossos momentos de reflexões e de admiração pelo desenvolvimento das crianças, obrigada por ensinar-me tanto, com carinho e de uma forma profissional como eu almejo ser.

Aos professores Bruno, Bruna, Robinalva, Grasi, Gildo, Guilherme, Vanessa e ao meu orientador de mestrado, Vidal, de quem não só tive os melhores ensinamentos sobre a Educação Física, mas, para além disso, vocês nos inspiraram a querer saber mais, a estudar sobre o Ensino e qual a melhor maneira de transmitir o conhecimento aos alunos.

À “melhor turma do Sul do mundo”, com pessoas que torciam umas pelas outras. Especialmente ao meu Quarteto Fantástico: Raquel, minha melhor amiga e

aquela que deu sorrisos de alegria quando anunciei meu ingresso no mestrado; Leandro e Wagner, amigos da faculdade, do mestrado e da vida, professores admiráveis que farão a diferença na Educação, obrigada por todo apoio e incentivo. Karol, Dani, Rê e Suy, obrigada pela nossa parceria da graduação, estudos e trabalhos em grupo. Seguimos por caminhos diferentes, todavia sempre celebrando o sucesso umas das outras.

Às minhas *besties* que sempre me desejaram boas energias e afirmavam “está quase lá”, “vai dar certo”, “tu consegues” ... Mariana, Maria, Rafaela, Maria Luiza, Larissa, Beatriz, Ana Carolina, Gabriela, Nicole, Luisa, Laís, Luana, Evelin, Milena, Olívia e Luise, eu amo vocês!

À família Marista, são tantas as vivências e experiências com o ensino. Não foi uma decisão fácil de despedida no início do mestrado, mas sou grata por tudo o que fizeram por mim.

Sou feliz e grata pela vida.

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo bibliográfico defende a importância da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar e sua contribuição para o desenvolvimento da conduta motora da criança nessa etapa de ensino. A pesquisa tem como problematização: como a atividade guia da brincadeira de papéis sociais da criança em idade pré-escolar contribui para a organização do ensino que promova o desenvolvimento? Como objetivos, procuramos compreender o processo de organização do ensino (a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal) na pré-escola a partir da brincadeira de papéis sociais; considerando o desenvolvimento da conduta motora nas aulas de Educação Física, analisar o significado da atividade guia – jogo de papéis sociais – como orientadora para o processo de organização de ensino. Tomamos como referência autores com abordagem na Teoria Histórico-Cultural. Apoiamo-nos em exemplos que permitiram explicitar a relação entre aspectos da brincadeira de papéis sociais e a conduta motora. Compreendemos a conduta motora como uma expressão do desenvolvimento infantil. Destacamos a relevância do faz de conta na formação da forma superior e consciente do movimento, que se manifesta na conduta motora em busca de determinada finalidade.

Palavras-chave: Brincadeira de papéis sociais. Conduta motora. Atividade guia.

ABSTRACT

This bibliographical study supports the importance of social role-playing in pre-school age and its contribution to the development of children's motor skills at this level of education. The research question is: how does the guiding activity of pre-school children's social role play contribute to the organization of teaching in order to promote development? As goals we aim to understand the process of organizing teaching (the organization of a reality related to body culture) in preschool based on social role play, considering the development of motor skills in Physical Education classes. We analyze the meaning of the guiding activity - social role play - as a guideline for the process of organizing teaching. We used as our reference authors with an approach based on the Historical-Cultural Theory. We relied on examples that made it possible to explain the relationship between aspects of social role play and motor skills. We understand motor skills as an expression of child development. We emphasize the importance of make-believe in the development of a higher, conscious form of movement, which is expressed in motor skills in pursuit of a certain goal.

Keywords: Social role play. Motor actions. Guiding activity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**.....12

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE CONDUTA MOTORA _____ 15

2 **BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E CONDUTA MOTORA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**.....20

2.1 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA MOTORA DA CRIANÇA _____ 20

2.2 ENTRE COELHOS E URSOS: SALTANDO PARA A CONDUTA MOTORA ___ 36

3 **CONCLUSÃO**.....73

REFERÊNCIAS.....76

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende compreender a importância da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar e a sua relação com a organização do ensino capaz de promover o desenvolvimento da conduta motora da criança nessa etapa. Para além dessa compreensão, procuramos o entendimento do significado da atividade guia, considerando exemplos de atividades realizadas com as crianças em âmbito educacional, e relacionando-a com as temáticas da Educação Física.

A justificativa para escolha do tema reside no interesse em aprofundar a discussão sobre a brincadeira de papéis sociais, considerada como atividade guia[1] da criança na idade pré-escolar (Elkonin, 2009; Leontiev, 2001). Enfatizamos que a vontade pelo estudo de tal temática é a continuidade de pesquisas realizadas para o Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física.

Na graduação, ao cursarmos a disciplina Educação Física na Educação Infantil, surgiu-nos o interesse pela área do desenvolvimento infantil, bem como pelo jogo de papéis sociais realizado pelas crianças nesse período de desenvolvimento. O percurso acadêmico fez-nos pensar muito sobre a síntese da atividade humana. O estudo do processo de desenvolvimento infantil a partir das brincadeiras de papéis sociais e as discussões sobre a dicotomia corpo e mente proporcionaram a reflexão sobre a importância de estudar o corpo e a mente de forma unitária, visto que estão desse modo no constante desenvolvimento constitutivo do sujeito.

Outro episódio marcante na formação inicial foi uma visita ao Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação da UFSC e ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI – da mesma Universidade, em que assistimos à palestra da professora Carolina Picchetti Nascimento, a qual abordou o tema das brincadeiras de papéis sociais, impulsionando nossas leituras sobre seus trabalhos e sobre a temática.

Em um dos seus estudos, Nascimento (2014) investigou o jogo como atividade guia da criança e, nas proposições, apontou como necessidade o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação da conduta motora a partir da organização cultural. Esse indicativo da autora fez surgir a ideia da busca por aprofundar as reflexões sobre a brincadeira de papéis sociais com o desenvolvimento da conduta motora.

[1] Preferimos atividade guia ao que foi traduzido no texto de Leontiev (2001) como atividade principal. Quando utilizarmos citações diretas, manteremos a expressão da forma como se apresenta na obra.

A pesquisa tem como problematização a seguinte pergunta: como a atividade guia da brincadeira de papéis sociais da criança em idade pré-escolar contribui para a organização do ensino que promova o desenvolvimento? Como objetivo, procuramos compreender o processo de organização do ensino (a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal) na pré-escola a partir da brincadeira de papéis sociais, considerando o desenvolvimento da conduta motora nas aulas de Educação Física. Os objetivos específicos estão estruturados de maneira a analisar o significado da atividade guia – jogo de papéis sociais – como orientadora para o processo de organização de ensino. Desejamos compreender o que é a conduta motora como expressão e relação com o desenvolvimento infantil. Para além dos objetivos expostos, procuraremos relacionar as atividades experimentais aqui trazidas pelos autores referenciados e comparar os exemplos com as reflexões bibliográficas exploradas.

Orientando-nos nos principais autores da Teoria Histórico-Cultural, visto que nossas reflexões acerca das temáticas propostas sempre levam em consideração a influência, no desenvolvimento infantil, das relações com o meio em que o indivíduo se insere, das condições socioeconômicas e culturais e dos demais fatores que podem interferir e contribuir para tal avanço. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, explorando as obras de Elkonin (2009), Vygotsky (2004), Vygotsky e Luria (1996, 2001), Zaporózhets (1987), Davídov e Slobódchikov (1991), Leontiev (2001), além de autores contemporâneos como: Nascimento (2010, 2014, 2020), Nascimento e Dantas (2009), Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) Nascimento e Asbahr (2013).

Em caráter introdutório, queremos pontuar a presença da palavra “jogo” nas obras dos autores da Teoria Histórico-Cultural, a qual em nosso estudo utilizaremos como brincadeira de papéis sociais. Isso nos propiciará diferenciar essa atividade guia, característica da pré-escola, da Educação Infantil, do termo Jogo ou Jogo coletivo, como constitutivo da cultura corporal – que possui objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo – e, portanto, objeto de estudo da Educação Física. Também para não confundir com o termo coloquial de atividade submetida ou não a regras, com a finalidade de lazer ou entretenimento. Nesse sentido, jogo protagonizado, jogo de papéis sociais, jogo de faz de conta e brincadeira de papéis sociais são utilizados neste trabalho como sinônimos.

Para Elkonin (2009), os jogos protagonizados se configuram como a atividade guia no período pré-escolar, em que as crianças na faixa etária entre três e sete anos[2] se interessam por compreender as relações estabelecidas com as pessoas e são capazes de conhecer o mundo por meio de conexões, objetos concretos, reproduzindo, assim, ações dos adultos.

Por ser a atividade guia, e logo discutiremos acerca do tema, a brincadeira de papéis sociais torna-se imprescindível no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança se aproprie do meio social em que está inserida (Nascimento, 2020).

No que concerne ao termo “conduta motora”, Zaporózhets (1948 apud Elkonin, 2009) a chama de forma superior do movimento, entendendo que nessa fase a criança passa a ser consciente e a perceber as estruturas de suas ações, em outras palavras, o termo traduz a relação consciente (voluntária) do indivíduo com o movimento. Em cada ação temos uma *finalidade* ou objetivo, portanto também encontramos na conduta motora os significados sociais que os movimentos apresentam em seus sentidos pessoais.

Dessa maneira, Zaporózhets (1961, p. 493) afirma que “o desenvolvimento psíquico da criança está indissociavelmente ligado ao desenvolvimento de seu sistema nervoso, pois a psique nada mais é do que o produto da atividade cerebral.” Assim, para entendermos a conduta motora, também precisamos levar em consideração a fase de desenvolvimento na qual o menor está inserido e, consequentemente, sua atividade guia – brincadeiras de papéis sociais – na contribuição para o seu desenvolvimento, compreendendo a passagem para a atividade guia de estudo.

Do mesmo modo, Davídov (2002) afirma que, com a entrada na escola[3], a criança passa a ser o sujeito responsável pela sua própria atividade de estudo autônoma. Torna-se possível distinguir o *conhecimento* da insipiência, propondo-o na forma de tarefa de estudo. Aqui, o menor possui compromissos e, até mesmo em casa, já tem seu horário para a realização das demandas escolares, como tarefa e atividades orientadas.

---

[2] Os estágios do desenvolvimento humano obedecem a certa sequência temporal, mas não são imutáveis; eles dependem das condições concretas nas quais o indivíduo se desenvolve – por exemplo, de sua história de vida, das mediações recebidas e da forma como as relações sociais são estabelecidas em determinado período histórico.

[3] O período escolar, para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, é composto pelos cinco primeiros anos escolares, pós pré-escolar, o que compreende, em geral, as crianças de 6 a 11 anos.

> Ao realizar esses exercícios a criança encontra-se com dificuldades sérias. As tarefas que lhe são dadas na escola são muito mais complicadas do que as que tinha na idade pré-escolar. Como resultado, os métodos de atuação que ela adquiriu antes resultam, frequentemente, inadequados. Para conseguir uma execução satisfatória das tarefas, a escola organiza exercícios sistemáticos que visam a elaboração e o aperfeiçoamento dos hábitos (Gurianov, 1961, p. 428, tradução nossa).

Consideramos a relevância social e científica deste estudo pela limitada [4] publicação de trabalhos que relacionam a brincadeira de papéis sociais com o desenvolvimento da conduta motora da criança, ainda mais relacionados com os autores da Teoria Histórico-Cultural e com a transição da atividade guia de brincadeira de papéis sociais para a atividade guia de estudo.

Refletiremos, no decorrer do trabalho, a respeito das metodologias e dos caminhos tomados a partir da escolha do tema, como seleções de pesquisas, obras e autores. Explanaremos contribuições da brincadeira de papéis sociais ao desenvolvimento da conduta motora, trazendo seus conceitos e reflexões acerca dos autores e obras selecionados.

É importante ressaltar que nosso estudo também busca compreender a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois consideramos relevante a mudança da atividade guia nessa fase de transição, e toda contribuição das brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento infantil.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE CONDUTA MOTORA

O desenvolvimento do estudo ocorreu sob a orientação de pesquisa bibliográfica.

> Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes (Pizzani *et al*, 2012, p. 54).

Para Amaral (2007), pesquisas de método bibliográfico são imprescindíveis, pois se relacionam diretamente com as outras etapas do trabalho,

[4] Ressaltamos que nossas buscas nas bases de dados ocorreram com o termo específico “conduta motora”, relacionando-o ao jogo protagonizado, brincadeira de papéis sociais e jogo faz de conta.

visto que é a partir dessas coletas de informações que o trabalho é embasado teoricamente.

Nossos estudos iniciaram-se no curso de graduação. Algumas interpretações foram surgindo em seu decorrer e alterações foram realizadas. A proposta inicial era compreender a importância da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da conduta motora. Nos estudos do mestrado, consideramos relevante relacioná-la com a fase de transição da criança do estágio pré-escolar para o Ensino Fundamental, procurando qualificar ainda mais nossas reflexões e referências.

Além das referências citadas anteriormente, como Elkonin (2009), Vygotsky (2004), Vygotsky e Luria (1996), Zaporózhets (1987), Leontiev (2001) e autores contemporâneos, objetivando encontrar embasamento teórico para o presente projeto, o estudo iniciou com uma busca nas bases de dados utilizando descritores relacionados à temática: brincadeira de papéis sociais e seus termos semelhantes, como jogo protagonizado ou jogo faz de conta, e também conduta motora. Apresentamos a seguir as bases selecionadas, os resultados obtidos e quais deles foram selecionados para serem estudados no contexto de nossa problemática de investigação.

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): jogo protagonizado, com 71 resultados; brincadeira de papéis sociais, com 88 resultados; jogo faz de conta, com 611 resultados; conduta motora, com 176 resultados. Ao articularmos os descritores jogo protagonizado, brincadeira de papéis sociais, jogo faz de conta com “+ conduta motora”, e jogo protagonizado com “+ conduta motora”, obtivemos 1 resultado; nas demais junções, não identificamos trabalhos.

- Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO): jogo protagonizado, com 3 resultados; brincadeira de papéis sociais, com 3 resultados; conduta motora, com 13 resultados. Com os demais descritores e suas combinações não obtivemos resultados.

Ao analisarmos os trabalhos obtidos nas bases de dados pela leitura de seus títulos – quando necessário, de seus resumos –, selecionamos o que contribuiria às nossas reflexões acerca do tema de investigação: jogo protagonizado e conduta motora. Dessa maneira, atentamo-nos à junção das palavras-chave no campo de pesquisa, ou seja, para abranger o tema do estudo, evidenciamos as combinações citadas.

Dessa forma, dos resultados obtidos na BDTD, três trabalhos aproximavam-se da temática. Dois deles, porém, foram excluídos por abordarem o tema relacionado ao uso da tecnologia da informação, comunicação e da conquista de espaço no ambiente virtual. Quanto ao texto selecionado para estudo e reflexão, trata-se de uma pesquisa que analisa os conceitos de Elkonin sobre o Jogo Protagonizado e o papel do professor nessa etapa de desenvolvimento.

Pontuamos, aqui, que não selecionamos artigos e pesquisas que tematizam a motricidade em crianças com algum tipo de deficiência por não adentrarmos nas especificidades de cada caso. De acordo com Mukhina (1995, p. 35),

> As crianças acentuadas com irregularidades no desenvolvimento não são a regra, são a exceção. [...] Por isso, cada uma das principais tarefas da ciência não é destacar as circunstâncias particulares do desenvolvimento, mas destacar o significado das condições gerais, graças às quais a criança se converte em pessoa e sem as quais é impossível o desenvolvimento normal.

Registramos a importância dos estudos que tematizam as crianças com deficiência, somente queremos expressar que precisaríamos de mais tempo e espaço para, em nosso estudo, contemplarmos, como consideramos necessário, essa relação, o que não temos condições de realizar neste momento.

Visto que não obtivemos outros resultados nas combinações das outras palavras-chave propostas para o trabalho, adentramos na base da SciELO na busca pelos termos singulares, como jogo protagonizado, jogo faz de conta, brincadeiras de papéis sociais com conduta motora, e encontramos produções que se articulam à temática de nossa investigação. Quatro desses trabalhos foram selecionados por indicarem estar baseados na Teoria Histórico-Cultural. Um deles chamou-nos atenção, pois aborda a fase de desenvolvimento aqui estudada, a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com enfoque à atividade guia. Outro trabalho selecionado trata da relevância da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil. E, por fim, dois trabalhos que reflexionam sobre os temas das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil e a contribuição do jogo na Teoria Histórico-Cultural.

Os demais trabalhos que surgiram na busca da SciELO foram excluídos, pois abordavam temas os mais diversos, como educação inclusiva, atividades para

deficiências específicas – surdez, espectro autista – ou relativos à aptidão física, conduta sedentária, comportamento do adolescente, modalidades esportivas específicas, como tênis, voleibol e futebol. Levando em conta os resultados obtidos, selecionamos cinco trabalhos que consideraremos em nossa análise, os quais apresentamos no quadro a seguir:

Tabela 1 – Publicações resultantes da busca nas bases de dados

Autores	Título	Ano de publicação	Tema
Nascimento, Araujo e Miguéis	O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural	2009	A compreensão do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança e sua organização no ensino da infância.
Marcolino, Barros e Mello	A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil	2014	A identificação de elementos que auxiliem no ensino infantil tendo o jogo como atividade-guia.
Marcolino e Mello	Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil	2015	A análise de situações de brincadeiras de crianças entre quatro e cinco anos de escolas municipais de determinada região através das pesquisas de campo e reflexões relacionadas à tese de Elkonin.
Carbonieri, Eidt e Magalhães	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: A Gestação da Atividade de Estudo	2020	A compreensão dos papéis sociais na formação das capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo.
Favinha	Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico	2022	A análise dos conceitos de Elkonin acerca das reflexões sobre o jogo protagonizado e o papel do docente no processo de desenvolvimento infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos selecionados nas bases de dados BDTD e SciELO são artigos e uma dissertação publicados no período de 2009 a 2022, o que nos permite uma comparação significativa no que se refere ao progresso recente das reflexões sobre o tema. O primeiro deles tem, entre quem o escreveu, uma das autoras que utilizamos como referência inicial na formulação da temática da conduta motora relacionada às brincadeiras de papéis sociais. Em seu artigo, Nascimento, Araujo e Miguéis (2009) procuram compreender o papel do jogo faz de conta no desenvolvimento e organização da infância, tomando como psicologia de estudo a Teoria Histórico-Cultural, entendendo a atividade guia como elemento por intermédio do qual as crianças reconstroem as relações sociais, ou seja, formam suas ações psíquicas, especificamente aqui, por meio da interação com o ambiente adulto.

O artigo de Marcolino, Barros e Mello (2014), um estudo bibliográfico, analisa as teses da Teoria Histórico-Cultural da brincadeira de papéis sociais a partir da obra de Elkonin. Esse trabalho nos auxilia a tratar especificamente do jogo protagonizado e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, sendo um aporte relevante na ampliação das reflexões.

Já a escrita de Marcolino e Mello (2015) consideramos importante não somente pelas discussões dos temas da brincadeira de papéis, que é conduzida e analisada sob a orientação da Teoria Histórico-Cultural, mas porque as autoras, com base em Elkonin, reafirmam que à medida que o menor vive a brincadeira de papéis sociais conhece a sua realidade, o que nos permite considerar cada vez mais a fundamentação docente para essa apropriação.

O penúltimo artigo que tomamos em nossas relações trata da transição da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental, com foco na passagem da atividade guia de jogo para a atividade de estudo. Nele, Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) tomam como base a Teoria Histórico-Cultural objetivando compreender o papel das brincadeiras sociais na formação das capacidades psíquicas que são necessárias à atividade guia de estudo.

Por fim, selecionamos uma dissertação de publicação recente, em que Favinha (2022) estuda as teorias do jogo de Elkonin. A autora nos possibilita reflexões referentes à ação dos professores no processo de criação de atividades com o objetivo do desenvolvimento infantil, principalmente nas condições da atividade guia desse período pré-escolar.

2 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E CONDUTA MOTORA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Apresentamos a seguir o referencial teórico para atingir os objetivos propostos nesta discussão. Pontuaremos alguns conceitos relevantes a fim de compreender as relações entre a brincadeira de papéis sociais e a conduta motora.

Dividimos nossa exposição em tópicos e subtópicos. Num primeiro momento, discutimos a importância da brincadeira de papéis sociais, buscando exemplos que a evidenciem nas atividades das aulas de Educação Física. Tratamos do termo “atividade guia”, procurando explicitar sua relevância nas fases de desenvolvimento do menor.

Na sequência, para conectá-lo à discussão do tópico anterior com o intuito de aprofundarmos as reflexões, caracterizamos um dos temas centrais de nossa pesquisa, a conduta motora. Neste tópico, exporemos as referências que traz a Teoria Histórico-Cultural e que contribuem para o melhor entendimento do tema e à organização do ensino no cenário da Educação Física.

2.1 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA MOTORA DA CRIANÇA

É direito da criança inserida na Educação Infantil ter acesso à disciplina de Educação Física (Brasil, 1996) e ao desenvolvimento que ela lhe proporciona como ser humano.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Infantil encontra-se no que estabelecem como primeiro ciclo de escolarização, que compreende a pré-escola e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse período, a criança está inserida no momento de experiência sensível, em que “prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (Coletivo de Autores, 1992, p. 35).

Conforme Nascimento e Dantas (2009), no período em que a criança está na Educação Infantil, o professor organiza experiências que envolvem atividades da cultura corporal por meio da brincadeira de papéis sociais, oportunizando novas aprendizagens aos discentes. Os autores consideram as temáticas das aulas uma

maneira de organizar as atividades sociais da criança, assumindo uma organização da realidade pelos meios singulares, que são abordados na forma de jogo.

> O trabalho com temas na Educação Física infantil não equivale a uma "tematização" da aula. Ele não significa o acréscimo de um contexto às habilidades motoras que se queira trabalhar (arremesso, chute, cambalhota), mas significa a organização de uma realidade relacionada à cultura corporal, organização essa que permita à criança tomar parte/se apropriar dessa realidade. Trata-se do estudo teórico e prático de uma atividade social real (como o circo, os jogos olímpicos, a vida do índio...), que serão apropriados pela criança em forma de jogo. É importante ter claro que o trabalho com temas na Educação Física infantil não desconsidera os conteúdos específicos dessa disciplina ou as aprendizagens específicas que ela exige. Mas por tais aprendizagens não serem consideradas por nós como sendo a finalidade do processo educativo, sua organização deve dar-se a partir do que consideramos ser a finalidade da educação escolarizada (Nascimento; Dantas, 2009, p. 155).

Os autores reconhecem a especificidade desse nível de ensino e a relevância da disciplina de Educação Física, o que implica organizar um processo educativo baseado não somente por reflexões e diálogos, mas por intervenção de experiências entre relações e significados de uma determinada atividade social vinculada à cultura corporal.

Para Leontiev (2001, p. 59), o período pré-escolar permite para a criança não somente a manipulação de objetos, mas de fato a relação do mundo objetivo com o mundo de objetos, representando ações humanas. Agora é permitido que ela se imagine realizando quaisquer funções, imitando e utilizando utensílios que possam representar instrumentos, como ônibus para um motorista, trator para um agricultor, microfone para um cantor, quadro e giz para um professor e assim por diante. Mesmo que sejam as características do faz de conta, "isso é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos".

Nascimento e Dantas (2009) utilizam como um de seus exemplos a suposição do ensino com a temática "brincadeiras infantis", com o objetivo de que as crianças se apropriem dos significados lúdicos, criando e recriando as brincadeiras. O professor precisa organizar sua aula para além do divertimento dos participantes, ou seja, precisa organizá-la também para a apropriação do movimento através dessa atividade da cultura corporal, observando seus movimentos e compreendendo que estes podem ser ampliados.

A cultura corporal é entendida, nessa perspectiva de Educação Física, como os temas e atividades corporais a serem ensinados no currículo, buscando a apropriação dessa expressão na aprendizagem da linguagem.

> O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

Elkonin (2009, p. 259), ao referenciar uma pesquisa de Mikhailenko, concluiu que a criança se desenvolve a partir do jogo de papéis se há a sistematização da ação concreta com os objetos da ação lúdica, em que o "desenvolvimento vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sistematizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca como *a mamãe* [...]". Esse exemplo será mais bem aprofundado na sequência de nossas compreensões.

Para Nascimento (2020), o objetivo do professor em usar situações imaginárias é ajudar a criança a relacionar alguns significados e motivos que ainda não estão acessíveis a ela. A situação imaginária abordada pela autora é a imitação de papéis, que potencializa na criança a voluntariedade da apreensão dos conteúdos por elementos ainda não vivenciados. Essa voluntariedade é o que entendemos como a forma superior do movimento. Com isso destacamos que o papel do professor não se dá apenas na criação de situações imaginárias como narrativas e construções de cenários, mas na organização dessas ações, a fim de permitir à criança a apropriação das relações entre conteúdos e objetivos através dessas atividades. Essa explanação pode ser relacionada ao que Zaporózhets (1948 apud Elkonin, 2009) chama de conduta motora.

No que se refere à origem histórica da brincadeira de papéis sociais, de acordo com Elkonin (2009) está relacionada de forma íntima com a educação das jovens gerações na sociedade. Para Alt (1956 apud Elkonin, 2009, p. 50), no jogo como forma de educação "a criança participa onde pode, sem ter preparação especial nem aprendizagem prévia, no trabalho dos adultos. Onde não pode participar, 'integra-se' no mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que reflete a vida da sociedade."

O jogo protagonizado, ainda para Elkonin (2009, p. 80),

> [...] 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 ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

A origem histórica do jogo faz relação direta com a mudança do papel da criança na sociedade, pois esta incorporava-se precocemente no trabalho produtivo dos adultos nas suas fases de desenvolvimentos mais recuadas. Os jogos protagonizados são “a substituição de um objeto por outro e com ações por eles condicionadas”, dando caráter lúdico à atividade. Alguns exemplos de protagonismo são citados na obra de Elkonin (2009): crianças que constroem casinhas em árvores e imitam afazeres domésticos; brincam de noivos; meninas brincam com bonecas como se fossem bebês, balançando-os e cantando-lhes cantigas de ninar.

Mukhina (1995, p. 48) reflete sobre a importância de estímulos para as crianças em novas ações de movimento, a fim de conferir o surgimento da ação principal do faz de conta.

> Mas a assimilação de novas ações não origina por si só um novo tipo de atividade. Pode-se ensinar à criança determinadas ações com brinquedos (ninar a boneca, deitá-la, vesti-la, levar cargas no caminhão de brinquedo etc.), mas tais ações não darão origem ao jogo dramático se não for despertado na criança o interesse pelo mundo dos adultos, se ela não sentir desejo de interpretar, na medida de suas possibilidades, o papel do adulto (mamãe, papai, babá, motorista).

Em consonância com a concepção dos autores, que tomam como relevante o meio social em que a criança está inserida, a teoria escolhida como base no presente estudo, a Teoria Histórico-Cultural, também reflete acerca da importância de levar em conta fatores de cunho social. Mesmo que durante todo o processo de maturação do menor o conjunto dos vínculos humanos seja alterado (Leontiev, 2001), considera-se todo o ambiente social, econômico e cultural em que a criança se coloca, acreditando que o meio externo possui influência na construção psicológica e desenvolvimento infantil.

Em relação ao desenvolvimento psíquico infantil, Zaporózhets (1961) pontua que este ocorre no processo de educação e na aprendizagem obtida a partir

dos adultos. O autor afirma que é por meio da transmissão da vivência e experiência em sociedade que as crianças relacionam e apreendem os conhecimentos obtidos ao longo das gerações de acordo com o meio em que vivem.

A autora Favinha (2022, p. 97) corrobora com o pensamento de que a criança tem grande relação com o meio.

> Em relação às possibilidades de formação humana na infância, o meio social e a participação ativa da criança nas relações sociais impulsionam o processo de desenvolvimento da inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida. Isso significa que a carga genética recebida ao nascer não nos humaniza. Essa compreensão busca superar a ideia biologizante sobre o desenvolvimento humano como sendo a-histórico e natural, determinado pelo processo de crescimento. De outro modo, firma-se a premissa de que, nas relações sociais, a criança se apropria de artefatos culturais elaborados por gerações anteriores e se humaniza. Nesse sentido, as funções biológicas não são suficientes para desenvolver as funções psíquicas superiores, como formas de memória, percepção voluntária, concentração, autocontrole da conduta, fala, pensamento lógico – funções que distinguem os seres humanos dos animais. Trata-se de processo complexo de apropriação e objetivação de elementos culturais, mediados por adultos portadores de experiências culturais.

Em concordância, Mukhina (1995, p. 40-41) usa o termo “herança social” para considerar a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil. Nas vivências infantis com os adultos, as crianças vão adquirindo e conectando conhecimentos, criando e recriando recursos que contribuem também para sua evolução social. “Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino.*” Sendo assim, a autora atenta ao fato de que naturalmente o menor não possui atributos naturais psíquicos, de todo modo, possui condições que permitem as assimilações para sua formação. “Essas qualidades surgem graças à herança social.”

Leontiev (2001, p. 65) complementa, observando que

> O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

De acordo com Facci (2004), estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural advindos de fundamentações marxistas, consideram que mudanças em âmbito histórico-social interferem na consciência e comportamento do ser humano. Desse modo, a autora pondera que “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (Facci, 2004, p. 65).

Esses instrumentos também serão configurados neste estudo, compreendendo sua importância para o ensino e desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais e da conduta motora. Marcolino, Barros e Mello (2014) afirmam que o jogo protagonizado surge mediante o novo papel social que a criança ocupa: ao não poder inserir-se na sociedade de forma direta e útil, ela reformula, por meio do jogo, esferas adultas que não podem ser diretamente acessíveis, mas nas quais, todavia, deseja tomar parte. Para tal, usa os objetos, suas relações sociais e regras para protagonizar um papel.

Elkonin (2009, p. 371-372) resume o processo de desenvolvimento do jogo de papéis da seguinte forma:

> Em resumo, podemos deduzir que o argumento muda no jogo o sentido que ele tem para a criança. Se, no jogo, se percebe algum sentido oposto à regra, é que não se a acata; e se o sentido do papel interpretado pela criança inclui alguma regra, isso leva a acatá-la. Em tal caso, a regra funde-se com o papel e não se sai dele. Nas etapas seguintes desmembram-se a regra e o papel e o sentido do jogo para a criança reside precisamente em interpretar o papel de acordo com as regras.

Na esteira dessa questão, Facci (2004) esclarece que a brincadeira de papéis sociais é a *atividade guia* da criança entre três e sete anos[5] e que, a partir dessas práticas, possibilita-se o conhecimento do mundo através de objetos concretos, reproduzindo ações adultas, processo que, pela intervenção docente, potencializa o seu desenvolvimento.

Nascimento e Dantas (2009, p. 153) observam que

> O jogo, na psicologia histórico-cultural, é tomado como sendo o jogo protagonizado, ou jogo de papéis, no qual o papel a ser desempenhado pela criança é explícito e as regras estão implícitas nesse papel. Nesse entendimento, o jogo é uma forma de a criança satisfazer sua necessidade de apropriar-se da vida social, ou seja, de apropriar-se das formas de

[5] Período que compreende especialmente a pré-escola na Educação Infantil.

> comportamento, das relações e atividades dos adultos que não estão diretamente acessíveis a ela.

Se a brincadeira de papéis sociais é configurada como a “atividade guia” da criança inserida na pré-escola, de acordo com Leontiev (2001) não tem essa denominação por ser uma atividade na qual o indivíduo passa a maior parte de seu tempo na realização dela, mas sim por estar ligada a mudanças no desenvolvimento psíquico.

> O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2001, p. 122).

Nascimento, Araujo e Miguéis (2009, p. 298) complementam que a atividade é guia na vida da criança pois nessas ações são desenvolvidas novas formas de conduta. E explicitam o entendimento de conduta como “um modo de o sujeito estar no mundo e agir nele; um modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo.” Aqui fala-se da conduta no aspecto mais genérico, mas o conceito vale para a especificidade da conduta motora, por isso andamos com determinada característica, gesticulamos de determinado modo ao falarmos etc.

Na busca de qualificar nossas compreensões acerca da brincadeira de papéis sociais como atividade guia e a conduta motora como expressão e relação com o desenvolvimento infantil, pontuaremos as fases da infância que precedem a atividade guia da brincadeira de papéis sociais. Essa análise possui importância uma vez que, ao entender as fases de desenvolvimento, conseguimos evidenciar as contribuições e os avanços da aprendizagem da criança.

Elkonin (1987) apresenta inicialmente a fase de *comunicação emocional* da criança. A fase é compreendida entre as primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano de idade. É nesse momento que as ações infantis, como choro ou sorriso, permitem que o bebê se comunique com os adultos, da mesma forma relacionando-se com o ambiente.

Na sequência, outra fase é a apontada como *atividade objetal manipulatória*. Característica do segundo ano de vida, em que o bebê continua a depender de forma integral do adulto. Para satisfazer suas necessidades, a criança precisa do acompanhamento do mais velho e demanda que aconteçam ainda mais as comunicações, ainda que por sinais, gestos ou até mesmo no silêncio. “A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (Facci, 2004, p. 68). Essa interação leva o menor a assimilar os instrumentos construídos e utilizados por seus pais ou pelo pequeno círculo de relações sociais (Leontiev, 1988). Facci também ressalta a primeira função da linguagem.

> A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil (Facci, 2004, p. 68).

Entendemos, portanto, que nos primeiros meses de vida do bebê sua comunicação se dá por meio das emoções como o choro ou riso. Com o passar dos meses, sua comunicação envolve gestos, manuseio de objetos e a relação de assimilação com o ambiente social. Posteriormente, é hora de apropriar-se do mundo e de suas relações por meio da atividade guia de brincadeira de papéis sociais que, como já mencionamos, é sinônimo de jogo protagonizado ou brincadeira faz de conta.

Para melhor atingir a relação entre a brincadeira de papéis sociais e a conduta motora para a promoção do desenvolvimento, ao compararmos o termo *conduta* com o movimento motor, apoiamo-nos em Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), que a consideram uma forma de se relacionar com o outro e também se refere à atividade a ser efetivada por meio de ações motoras. Sendo assim, os movimentos precisam de um comando voluntário para que um objetivo seja realizado, aqui entendido como a conduta motora.

Para compreendermos as características do desenvolvimento da criança na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural, precisamos saber que há uma linha social (histórico-cultural) do desenvolvimento infantil que se diferencia da linha biológica (Vygotsky, 2004) e, para isso, torna-se fundamental entender que, para se desenvolver culturalmente, o ser humano tem que se apropriar dos significados que são historicamente produzidos (Leontiev, 1988).

Em concordância com Leontiev, que traz a atividade guia como característica de cada período, sendo assim condicionada pelo lugar que o sujeito ocupa no conjunto das relações sociais, Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 2) observam que

> A psicologia histórico-cultural aborda o problema da periodização do desenvolvimento psíquico, adotando como um dos seus postulados que os períodos do desenvolvimento humano são condicionados pela forma de organização social do sujeito, a cada momento histórico. Assim, em diferentes sociedades e culturas, o desenvolvimento percorrerá caminhos diferentes e será, portanto, composto por períodos potencialmente diversos.

Se estamos falando da brincadeira de papéis sociais, discutindo o faz de conta e a imaginação, torna-se relevante a consideração de que a criança, ao estar inserida numa família na qual, por exemplo, o pai é professor e a mãe policial, ao brincar e tentar se apropriar de uma das profissões realizadas por seus pais, ela se utilizará de objetos e se comportará como tal ao representar essas funções sociais. A criança não vai brincar como um bombeiro se ela não sabe o significado e as características de determinada ocupação social. Nesse momento, a imaginação ganha destaque em suas protagonizações.

Sobre imaginação, buscamos as referências de Vigotski (2014), que, em suas comparações, menciona a criatividade como algo novo, e não uma ação ou elemento constituído a partir da reprodução. Se vivêssemos apenas repetindo gestos passados, seria impossível a adaptação ao mundo futuro, dessa forma, “é justamente a atividade criadora humana que faz o homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vigotski, 2014, p. 3). O autor relata imaginação e fantasia como algo que surge da combinação de elementos existentes projetando o inexistente. Sendo assim, todas as manifestações artísticas, científicas e tecnológicas são componentes culturais criados pelo ser humano.

Em se tratando do desenvolvimento infantil, a imaginação é característica dessa fase, principalmente por meio da atividade guia desse período pré-escolar nas brincadeiras de papéis sociais – o faz de conta. Os exemplos mencionados por Vigotski (2014) são os de crianças brincando com madeira pensando ser um cavalo, meninas tratando boneca como um bebê real, desempenhando sua criatividade na fantasia de “ser mãe”, crianças se transformando em profissionais como marinheiro ou soldado. Todos esses pensamentos desenvolvem a criatividade do menor em suas determinadas atividades.

Para explicitarmos a compreensão de *atividade*, tomamos como referência Leontiev (2001), que considera a atividade uma *ação* quando trata da relação ser humano e mundo, em vista da satisfação ou supressão de uma necessidade. Entendamos o ato de comer: quando consideramos que a alimentação faz parte da vida e que permite com que estejamos realizando uma ação de busca ou produção da objetividade de satisfação da carência de nutrição, é atividade. Essa carência gera a necessidade de algo, para o qual o sujeito vislumbra uma possível objetividade que a satisfará, uma finalidade ou objetivo. Isso o impulsiona à busca para a sua realização, tendo as ações e operações como o próprio ato de obter, no caso da carência de nutrição, o alimento e se alimentar, produzir o que satisfará essa necessidade. O autor pontua que a recordação não é uma atividade, visto que não possui nenhuma relação com o mundo nem exerce papel de satisfação de alguma necessidade.

Mais uma reflexão apresentada por Leontiev (2001) é de compreender que a atividade está diretamente relacionada com o objetivo que orienta a realização de um movimento, ou seja, o motivo. O motivo pelo qual nós comemos é obter a objetividade comida, que irá satisfazer a nossa fome, desse modo satisfazendo uma de nossas necessidades humanas, que são os nutrientes, a energia e tudo o que nosso organismo precisa para a nossa manutenção. Mas essa abordagem também está presente em outros cenários, como nos escolares.

Estamos aqui refletindo acerca do termo atividade porque boa parte do planejamento do professor de Educação Física, quando objetiva o desenvolvimento de seus alunos por meio da brincadeira de papéis sociais, está em organizar a atividade de ensino que impulsionará as crianças a compreenderem suas necessidades e as fazer entrar em ação de aprendizagem.

Outro exemplo apresentado por Leontiev (2001) é de um jovem que está lendo um livro de história. Se tivermos somente essa informação não é possível concluir em que atividade o jovem está envolvido. Somente sabemos que realiza a ação de ler. É necessário compreender psicologicamente o motivo para a leitura. Se o interesse for, por exemplo, porque o conteúdo do livro estará presente em uma prova, e para obter uma boa nota é necessário aprender os conceitos do livro, a atividade tem como finalidade e motivo a obtenção de boas notas e, por consequência, a consideração pelo professor, o que torna o assunto do livro secundário, apenas um meio que leve até determinada atividade, neste caso, tirar uma boa nota. Mas se o jovem ficar sabendo que aquele conteúdo não cairá no exame e mesmo assim, ao invés de deixá-lo de lado, continuar a ler o livro pelo interesse no assunto, a atividade passa a ter como finalidade o que o estimula a ler o livro – o motivo –, a obtenção de conhecimento, o interesse em apropriar-se de seu conteúdo.

Observamos que a mesma ação de ler o livro pode estar presente em diferentes atividades, seja para obter conhecimento ou para passar num exame. Agora, tratando-se da *ação*, “distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade de qual faz parte” (Leontiev, 2001, p. 69).

Ainda, no mesmo exemplo, o autor refere-se à atividade de leitura apenas para o sucesso no exame, tornando o ato de “ler” uma ação, todavia que não torna o conhecimento motivo central; o jovem quer ter boas notas, não ter o conhecimento presente no livro de história. De outro modo, se o contrário fosse analisado a fim de descobrir o que é a ação, considera-se que a leitura para a obtenção de conhecimento não é considerada uma ação, visto que a atividade possui o mesmo fim em seu objetivo: ler para aprender, ler para conhecer.

Inferimos, diante dos exemplos, a importância das ações mediadoras organizadas pelo docente sugerindo aos estudantes adaptações nas atividades propostas com o objetivo de desenvolvimento da aprendizagem. Cabe aqui o destaque que Nascimento e Asbahr (2013, p. 420) realizam em relação ao desenvolvimento, ao firmarem que “o desenvolvimento infantil não é linear”, e causa algumas acumulações sucessivas. Revoluções no desenvolvimento a partir da passagem do ser biológico para o ser cultural estão presentes na vida da criança e

essas mudanças não acontecem de maneira biológica, ou seja, naturalmente. Elas acontecem a partir da inserção da criança no ambiente histórico-cultural. Sendo assim, a influência que o menor terá em sua aprendizagem na fase pré-escolar e nos períodos posteriores será relevante para a sua evolução.

Cabe destacar que todas as mudanças mencionadas somente são realizadas pelas crianças porque estas já vivenciaram ou observaram tais condutas sociais. Mesmo assim, as ações não são reproduzidas da mesma maneira conforme a vida adulta, afinal, a menina não pode ser mãe com quatro anos e nem mesmo o menino dispõe de vivências ou habilidades para cavalgar nessa idade.

Leontiev (2001) destaca que ao se imaginar motorista, a criança na brincadeira executará ações considerando as suas vivências, ou seja, o motorista que ela já viu. Sentirá que precisa guiar-se sob as determinações de um carro, ônibus, avião ou trem dependendo de sua experiência. Isso reafirma a ideia de que a brincadeira de papéis sociais tem sentido de acordo com o meio no qual o menor está inserido e, da mesma forma, requer a realização da ação de modo generalizada, uma vez que a criança não busca a imitação de um adulto na sua forma concreta, até porque não está acessível a ela a ação de dirigir, mas sim a de imaginar-se motorista. Nesse mesmo sentido, com a brincadeira de papéis sociais a criança vivencia, através das ações imaginárias e formas lúdicas, atividades acessíveis a ela. “As teorias do prazer, da satisfação, dos impulsos primários internos e da autoafirmação, todas as ‘teorias profundas’ são, em sua essência, teorias das forças motoras que dão origem ao jogo” (Elkonin, 2009, p. 241-242).

Mukhina (1995, p. 47) escreve que “Ao longo dos sete primeiros anos de vida, a criança vai assimilando sucessivamente vários tipos de ação. Os três tipos principais são: *comunicação, ação com objetos e jogo."* A evidência da riqueza de detalhes afetivos entre a criança – em seus primeiros dias de vida – e o adulto são levantados pela autora. A comunicação emocional que se dá antes mesmo do interesse em objetos é compreendida e interpretada por meio de sorrisos e gestos observados aos olhos do bebê. Sem a iniciativa da própria criança, a relevância de um objeto só é percebida se incentivada pelos pais nesse processo de desenvolvimento. Já na primeira infância, ao aprender a segurar os objetos e obter autonomia de algumas ações, a criança passa para outra etapa, considerada pela autora como “jogo dramático”.

> O passo seguinte é o jogo dramático. A criança já é suficientemente independente para querer ser como o adulto, mandar como o adulto nas coisas e nos acontecimentos, embora nessa idade a criança o faça "de mentirinha"; os brinquedos substituem as coisas de verdade e as ações imaginárias, as autênticas (Mukhina, 1995, p. 47).

Vygotski e Luria (2007) apontam que é a partir do estudo da linha de formação biológica e sociocultural que nasce toda reflexão comportamental infantil, levando em consideração as funções adquiridas já nas primeiras experiências de vida.

> Nesta fase a criança ainda não atingiu a ideia [consciência[6]] da intencionalidade da operação ligada ao uso de signos. Mesmo quando a criança recorre à imagem auxiliar para lembrar de uma determinada palavra, isso não significa que seja igualmente fácil a operação reversa: lembrar a palavra quando mostrado o sinal (Vygotski; Luria, 2007, p. 61, tradução nossa).

É provável que você já tenha ouvido falar sobre as casas dos passarinhos, cujo nome popular é "joão-de-barro". Caso a afirmação seja contrária, há uma espécie de pássaros, os cientificamente chamados de *Furnarius rufus*, que constrói sua casa a partir da coleta de barro úmido retirado do ambiente. O macho e a fêmea da classe constroem juntos a moradia que sempre, de geração a geração, é construída da mesma forma e com a mesma matéria-prima. Silva (2017) traz esse exemplo para compreender que o que separa os seres humanos dos animais é o uso dos sistemas simbólicos, visto que na categoria animal não há o compartilhamento e o acúmulo de informações que permite o desenvolvimento dos objetos, isto é, a modificação da "forma" da casa do joão-de-barro.

Com o uso dos signos, o homem é capaz de ampliar suas representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Em outras palavras, podemos exemplificar esse processo com o conhecimento que uma criança tem do animal gato. Toda criança já viu um gato, tendo-o em casa, vendo-o na rua ou até mesmo observando-o por um meio de comunicação (desenho, foto, vídeo, televisão). A diferença aqui citada é a relação que se faz com os conhecimentos obtidos ao longo da aprendizagem escolar através do mesmo signo, gato. Na pré-escola, a criança sabe que um gato transmite um som, o miado. Ao pensar no animal, vem a imagem

[6] Luciano Mecaci, tradutor dessa obra para o italiano, em nota, faz a seguinte observação: "Traduziu-se como 'consciência' ao invés de 'ideia' (como foi feita na tradução para o inglês) o termo *osznanie*, que indica em Vygotskij uma ativa tomada de consciência, pela criança, das suas operações cognitivas e motoras" (in, Vigotskij; Luria, 1997).

de uma criatura com quatro patas, que possui pelos que podem ter uma variação de cores etc. Mas ao longo dos anos escolares, atingindo os anos iniciais, a criança é capaz de assimilar e refletir sobre a classe dos mamíferos, sobre a diferença da pelagem, a geração dos filhotes e outros determinados aspectos que são possíveis de entendimento por causa dos signos.

Silva (2017, p. 2), em seu estudo sobre os signos e a construção de conceitos na perspectiva vigotskiana, afirma que:

> Os seres humanos conseguem acumular e compartilhar conhecimentos graças à existência de sistemas simbólicos, dos quais a própria escrita é um exemplo; neste momento estou compartilhando com você a minha visão acerca do tema em foco, e isso só acontece porque estamos transitando no mesmo sistema simbólico, que é a língua portuguesa, em que as palavras se referem ao nosso mundo culturalmente estabelecido e compartilhado.

Se, de certa forma, a escrita é um símbolo capaz de fazer, por exemplo, com que os seres humanos tenham trocas de experiências por meio dela, Luria e Yudovich (1985, p. 12) consideram a palavra uma função básica e necessária. Além da comunicação externa, é capaz de conectar categorias e auxiliar no aspecto considerado fundamental, a “formação dos processos mentais”.

De acordo com Silva (2017), a escrita torna a comunicação possível por meio da semelhança e uso da mesma unidade linguística, no nosso caso, o português. Dessa forma, alguém que ocupa outro país e que toma posse de outra língua somente compreenderia a ideia do estudo se o traduzisse, utilizando de outro sistema simbólico para a assimilação.

Não nos aprofundaremos na história da aprendizagem da escrita, mas consideramos uma relação válida para compreender o desenvolvimento infantil a partir das vivências da pré-escola com a brincadeira de papéis sociais e o avanço da conduta motora. Mesmo assim, concordamos com Silva, mediante seus estudos em Vigotski, que é fundamento importante para o entendimento do termo “signos” a compreensão, em primeiro momento, dos instrumentos. “O instrumento tem determinada função, quando utilizado pode sofrer modificações, é um facilitador, uma ferramenta quando não tem função, somente se tornando instrumento se reconhecido por determinado grupo” (Silva, 2017, p. 2). Em seu exemplo, trazendo o objeto martelo, é possível refletirmos que para determinado público, que sabe sua função, é possível assimilar seu uso para pregar ou até mesmo remover o prego de

algum objeto, sendo, de fato, considerado um instrumento, pois tem uma finalidade na sua utilização. Todavia, se para um grupo ele não tem significado, é só mais uma ferramenta desconhecida, não podendo ser considerado instrumento.

Nesse sentido, Rubinstein (1977, p. 33) amplia a discussão do papel dos instrumentos no desenvolvimento humano quando afirma que estes

> [...] não são apenas uma continuação, prolongamento ou complementação dos órgãos naturais humanos. Ao manejar instrumentos, modificou-se também as normas às quais estão submetidos os movimentos. Quando o homem trabalha e usa os instrumentos não inclui simplesmente no sistema motor dos seus órgãos um meio complementar. De uma forma determinada inclui também no sistema motor dos instrumentos os movimentos dos seus órgãos, da sua mão.

Rubinstein (1977) afirma que a relação humana com objetos com possíveis fins de atuação é condicionada por relações sociais. Ele exemplifica que usamos a pedra como machado não por ser apenas pedra, mas pelas condições que a possibilitam tornar-se machado. Já Vigotski (2014) menciona o arado como sendo o instrumento manual desenvolvido através de um mero pedaço de madeira com a ponta feita no fogo, e hoje uma ferramenta rudimentar com adaptações e transformações que foi, antes do resultado, imaginada.

Rubinstein enfatiza que para o objeto ser instrumento é necessário saber sua função, saber seu significado. O autor introduz a diferenciação que Vigotski realiza de instrumento e signo. O instrumento está voltado externamente ao sujeito, sendo a ação sobre o objeto; já o signo é uma atividade internamente dirigida, tem o papel de modificar a estrutura psíquica do sujeito que atua, daí surgirem reflexões importantes no que se refere ao termo “signo”.

Também já apontado anteriormente, e que permite com que retomemos e relacionemos a reflexão sobre as situações imaginárias com o exposto – aqui já compreendendo sobre instrumentos, signos e sistemas simbólicos –, outro exemplo de signo que perpassa pelas finalidades das funções é o pensamento sobre a finalidade da *colher*. Para uma criança, inicialmente o objeto colher é somente um objeto como outro qualquer, que dá permissão para sentir textura e formato, mas à medida que a criança obtém entendimento sobre a finalidade da colher, seu significado social, primeiramente sabe que uma colher é para dar de comer. No segundo momento, “dar de comer à boneca”, a finalidade passa de apenas alimentar para alimentar alguém, a boneca. E, por fim, referente à brincadeira de papéis,

agora a criança não só tem a possibilidade de dar de comer à boneca, contudo, dar de comer à boneca como mamãe – de um modo específico (Elkonin, 2009).

Ainda no que diz respeito à imaginação, afirmamos aqui que a escrita só tem um significado “imaginado” coletivamente, como registro simbólico, no caso por signos, de determinada objetividade. Cada palavra é um conceito, afirma Vygotsky (2004). Enquanto a criança não compreende o sentido das letras – ou seja, o registro gráfico da fonética, sendo esta já uma produção por meio dos signos dos seres humanos –, ela não compreende o significado da escrita e, portanto, tem dificuldades em apreender a escrever, ação que envolve ações motoras.

> Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana (Leontiev, 2001, p. 76).

A fim de compreendermos a relação de importância entre o desenvolvimento e a conduta motora através da brincadeira de papéis sociais e sua relevância no período pré-escolar, cabe pontuarmos os processos mentais infantis, tendo a *linguagem* como aspecto fundamental.

> A percepção e a atenção, a memória e a imaginação, a consciência e a ação deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, eternas e inatas e começam a ser entendidas como o produto de formas sociais complexas dos processos mentais na criança, como complexos "sistemas de funções" resultam do desenvolvimento da atividade infantil nos processos de intercâmbio, como atos reflexivos complexos em cujo conteúdo se inclui a linguagem e que, segundo a terminologia de Pavlov, se efetuam com a íntima participação de dois sistemas de sinais: o primeiro, relativo aos estímulos percebidos diretamente e o segundo, com sistemas de elaboração verbal (Luria; Yudovich, 1985, p. 14).

Vygotsky (2004), em seus estudos, analisa a referência principal no desenvolvimento cultural como sendo a linguagem, que por meio dos signos (que permitem a comunicação) tem um papel fundamental na organização e desenvolvimento de todos os processos de pensamento humano. Consideramos que desde a pré-escola o pequeno encontra-se em constante desenvolvimento por meio de suas relações de comunicação nas ações da atividade guia. Ao transitar da brincadeira de papéis sociais à atividade de estudo, qualifica cada vez mais sua

linguagem com a aprendizagem da escrita, e, com certeza, seus gestos motores permitem o desenvolvimento aprimorado da criança.

Seguiremos o estudo relacionando a brincadeira de papéis sociais com a conduta motora, apresentando exemplos de atividades que desenvolvem a função superior do movimento aqui explanada.

2.2 ENTRE COELHOS E URSOS: SALTANDO PARA A CONDUTA MOTORA

Após aprofundarmos nossos estudos em relação à atividade da brincadeira de papéis sociais, buscamos, neste tópico, compreender melhor o desenvolvimento da conduta motora a partir das reflexões sobre situações imaginárias. Vygotsky (2004, p. 316) argumenta que "[...] cada forma de conduta cultural é, em certo sentido, um produto de desenvolvimento histórico da humanidade, a forma adequada de adaptação em uma esfera do comportamento."

Como objeto de estudo, buscamos primeiramente buscar suporte teórico para, consequentemente, compreender a importância da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da conduta motora da criança. Para Nascimento e Dantas (2009), o desenvolvimento motor foi estudado a partir de duas perspectivas: de desenvolvimento natural/biológico e desenvolvimento cultural/biológico. Para a perspectiva cultural/biológica, a criança se desenvolve a partir da apropriação de formas culturais e superiores do comportamento motor, ou seja, essa progressão se dá a partir das experiências sociais referentes à cultura corporal. "Nesse sentido o comportamento motor é o produto de um desenvolvimento cultural na esfera motora" (Nascimento; Dantas, 2009, p. 156).

Zaporózhets (1948 apud Elkonin, 2009) chama a conduta motora de forma superior do movimento, e é nessa fase que a criança passa a ser consciente e a dominar as estruturas do seu movimento, ou seja, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

> O termo "comportamento motor superior" representa, fundamentalmente, para Zaporózhets, a relação consciente que o indivíduo pode estabelecer com o movimento (consciência da finalidade ou objetivo da ação motora a desempenhar). E para nós, ao pensarmos nessa "forma superior de estrutura do movimento", temos como central a relação do indivíduo com os significados sociais que o movimento apresenta e os sentidos pessoais deles decorrentes (Nascimento; Dantas, 2009, p. 156).

Consequentemente, a conduta motora proporciona a consciência de uma finalidade. Em outros termos, é nesse movimento da conduta motora que o aluno desenvolve a consciência de suas ações, colaborando desde já para o aperfeiçoamento das coordenações motoras solicitadas no ato de escrever, por exemplo. É por esse motivo que, até mesmo na fase pré-escolar, o aluno se encontra desenvolvendo suas habilidades motoras, conforme afirma Zaporózhets (1948 apud Elkonin, 2009, p. 418): “o jogo é a primeira forma de atividade acessível à criança que pressupõe a reprodução consciente e o aperfeiçoamento dos novos movimentos.”

O que nos difere dos animais, nesse caso, é a consciência e a capacidade de conhecimento. No exemplo do tópico anterior, citamos a casa do joão-de-barro, que não passou por modificações e evoluções ao longo das gerações da espécie. Isso porque o pássaro não pode capturar as determinações dos materiais com que faz a casa e articulá-los de outra forma com o uso das habilidades que possui. Todavia, se pensarmos nos seres humanos, com o passar do tempo o ambiente sofre mudanças, as culturas, a tecnologia e o conhecimento evoluem, de forma a fazer com que a humanidade transforme ativamente o ambiente ao mesmo tempo em que se adapta às alterações e mesmo assim se desenvolva. Isso é possível devido à capacidade de conhecimento e adequações do ser humano.

Mukhina (1995, p. 36) reflete sobre a seguinte questão: “É possível tornar-se homem sem ter cérebro humano?” A autora apresenta a semelhança entre os chimpanzés e os seres humanos, aproximando características como a imitação do homem: “o macaco varre, molha um pano, torce-o e esfrega o chão. Mas certamente se limita a transportar a sujeira de um lado para outro”, ou seja, não o faz com a consciência de que o ambiente ficará limpo.

De todo modo, ao refletirmos sobre a indagação em evidência, podemos concordar que, de fato, a imitação dos chimpanzés sobre ações humanas, conforme explicitado acima, torna-o próximo ao homem, todavia, o fato de não raciocinar associando o direcionamento da sujeira ao lixo com o tornar o ambiente limpo, traz o ponto aqui estudado: a consciência das ações é responsável pela divergência da classe humana em relação aos animais. Desse modo, o macaco é capaz de reproduzir a ação humana, mas não tem a consciência da finalidade de suas condutas motoras.

Em contribuição a sua escrita, Mukhina (1995) apontou pesquisas da zoopsicóloga Ladyguina-Kots, que pressupôs a possibilidade de criar e educar de forma humana um chimpanzé a fim de desenvolver peculiaridades características do homem no animal. O experimento foi realizado com um macaco, no período do primeiro ano até o quarto ano de vida. Depois de um tempo, a zoopsicóloga engravidou e, da mesma maneira, observou seu filho na idade indicada do bicho. A investigadora percebeu, nas brincadeiras, expressões emotivas similares entre a criança e o chimpanzé, nominado Ioni. Todavia, alguns distanciamentos foram apontados:

> O chimpanzé não conseguiu caminhar verticalmente, sem chegar a liberar suas mãos da função de caminhar pelo chão. O macaco imita o homem embora nunca chegue a assimilar de modo perfeito o manejo das ferramentas e objetos que o homem utiliza; ou seja, imita exteriormente, mas não consegue apreender o sentido da ação. Ioni costumava tentar pregar pregos com o martelo. Algumas vezes não imprimia força suficiente, outras não conseguia manter o prego em posição vertical, em outras errava o golpe. Assim, apesar de muita "prática", Ioni não pregou um único prego (Mukhina, 1995, p. 38).

Do mesmo modo, a experiência confirmou que o chimpanzé também não relacionou os sons da fala humana, concluindo a impossibilidade de obter características humanas sem um cérebro humano e sem condições humanas de vida. “A criança carece de um comportamento humano, carece de qualidades psíquicas que caracterizam o ser humano. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem [...]” (Mukhina, 1995, p. 39).

No mesmo sentido, Fonseca (1988, p. 155) afirma: “Para que se estabeleça um ajustamento entre o indivíduo e o meio é necessário que a situação seja compreendida pelo indivíduo, e é o movimento, a partir de uma representação mental da situação, que concretiza essa tomada de consciência.” Em outras palavras, veremos a relação entre o meio e o desenvolvimento do ser humano a partir do entendimento das ações, que são dadas por objetivos compreendidos e realizados com uma finalidade.

No tópico anterior, discutimos sobre os termos *atividade* e *ação* para melhor compreendermos a introdução ao estudo da conduta motora e sua forma consciente do movimento. Além dos conceitos de *atividade* e *ação*, Leontiev (2001, p. 75) traz o conceito de *operação*, definindo-o como a maneira de se executar uma

ação, maneira que depende das condições em que é realizada. O autor discorre sobre os hábitos e habilidades que são mencionados após o entendimento da *operação*. “Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação.” Basicamente, o autor aponta que para uma ação ser operação e posteriormente virar um hábito e habilidade, faz-se necessário transformar a ação que foi oferecida numa condição para um novo motivo.

Seguindo a mesma reflexão, podemos relacioná-la com o experimento realizado por T. Guinévskaia, e apresentado por Zaporózhets (1987), em que mostra três momentos de uma atividade de salto. Pontuaremos outras análises, de outros experimentos, destacando, no decorrer do texto, suas respectivas temáticas.

- *Saltando até determinada marca*

Primeiramente, pediu-se para que as crianças saltassem o mais longe que pudessem, desde o ponto em que estavam. Nesse caso Zaporózhets especifica uma menina que estava com a mão na boca, saltando com os pés juntos e num salto mínimo, sem motivação; em um segundo momento, as crianças seriam instruídas a saltar até uma linha desenhada no chão. Analisa que a criança efetua dois passos para trás como planejamento e realiza o salto com mais eficiência; por fim, solicitou-se às crianças que fizessem um movimento semelhante ao primeiro, com um preparo e planejamento. Depois do comando, as crianças entenderam a importância da elaboração do movimento para maior competência.

Aqui se expressa a ideia de estabelecer uma finalidade:

> Pareceria que a instrução dada no primeiro experimento de “saltar o mais longe possível” deveria mobilizar inclusive aos escolares menores no cumprimento da tarefa, pois eles compreendem perfeitamente o que lhes pede o adulto e estão acostumados a cumprir suas indicações. No entanto, não se observou nada semelhante. Na situação externa, diretamente percebida, não havia nada que obrigasse as crianças a mobilizar todos seus recursos motores e somente as palavras do adulto foram insuficientes para produzir esse trabalho preparatório [...] (Zaporózhets, 1987, p. 75).

Podemos compreender pelo experimento que, inicialmente, o comando dado pelo professor de apenas saltar o mais longe possível não desencadeou estímulos aos alunos a fim de se prepararem e utilizarem o seu maior desempenho

para tal ação; até então era uma ação abstrata. Já quando lhes foi pedido para saltar até determinada distância, precisaram planejar quais mecanismos são necessários para efetivar o objetivo, então a ação de somente pular passa a ter organização e é considerada uma operação.

Solicitar que as crianças realizem o salto até uma marcação materializa de forma visual e sensorial uma meta, engajando o movimento, e tendo o salto como instrumento para atingir o objetivo.

Diante da percepção do experimentador, também podemos refletir sobre o desenvolvimento da conduta motora em situações imaginárias. Nesse caso, as crianças estavam pouco interessadas ou não encontravam um motivo para mobilizar seus recursos motores, elaborando um salto com preparação ou adotando uma posição qualificada. Mas, quando o pedido foi de saltar até determinada distância, observou-se que os participantes alteraram significativamente suas ações, tendo, no início da atividade de saltar, uma fase de preparação.

Se analisarmos o pressuposto de que para saltar até a marcação a criança precisa se colocar no objetivo, ou seja, ser instrumento para chegar até a linha, podemos também refletir acerca da transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, anos iniciais.

Discutiremos em breve sobre a atividade guia que segue a brincadeira de papéis sociais, mas, ao inserir-se no Ensino Fundamental, a criança precisa cumprir tarefas solicitadas pelo docente. O objetivo é alcançado se a criança se apropriar dos instrumentos para a realização da tarefa. Regras explícitas geram objetivos diretos.

Essa preparação que antecede o salto demonstra a compreensão de um motivo ligado à finalidade de saltar até determinada marca, a linha traçada no chão, isto é, reflete a motivação das crianças.

> Na criança, a formação dos movimentos depende do caráter da tarefa que deve enfrentar. No entanto, sua atitude em relação a ela, quer ela a aceite ou não, depende, ao mesmo tempo, dos motivos da atividade infantil. Para que a tarefa seja aceita e provoque na criança a disposição para resolvê-la devem surgir motivos que a impulsionem a atuar (Zaporózhets, 1987, p. 76).

Esses motivos explicam o porquê de as crianças, no primeiro comando da atividade citada, não se estimularem a fazer uma preparação para saltar o mais longe possível. Os motivos impostos à atividade de *saltar o mais longe possível*,

uma situação abstrata, ainda não constituíram incentivo para as crianças, mas em outros exemplos, quando presentes, podemos observar a importância desses estímulos lúdicos. Consideramos a ludicidade uma característica fundamental nas aulas da Educação Infantil, bem como na disciplina de Educação Física (NASCIMENTO; DANTAS, 2009), que objetiva o ensino dos elementos da cultura corporal e procura atingir as metas para o desenvolvimento das crianças.

Em Leontiev (2001, p. 125) a reflexão surge acerca de que “toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige. O alvo desta ação lúdica não é montar em algum lugar, mas *montar* um cavalo”. No exemplo, o autor refere-se a um cavalinho de madeira, brinquedo que exige da criança a exploração de sua fantasia, imaginando que de fato galopa num animal real. Se analisarmos o raciocínio do autor, tendo a operação como característica uma ação, entendemos que todos os motivos que levam uma criança a brincar com o cavalinho são dados diante das condições que a criança tem; logo, ela não pode ainda montar num cavalo real, mas pode brincar com o seu objeto. O mesmo autor apresenta um experimento de Lukov, no qual duas crianças brincavam de jardim de infância enquanto uma de fora observava. Precisava-se de um cavalo para a brincadeira, e as participantes pensaram no bloco de madeira disposto na sala. Aquela que estava de fora indagou desconfiante sobre o fato de o bloco virar o animal, todavia, em poucos minutos juntou-se às outras e o bloco que outrora era considerado o cavalo poderia tornar-se também uma parelha de cavalos.

> A relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo. Precisamos acrescentar também que a relação do sentido do brinquedo [brincadeira][7] e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel. Isto é sobretudo indicado pelos fatos relacionados com o fenômeno, que observamos por vezes, de a criança se deixar "arrebatar pelo jogo". O fenômeno expressa-se da seguinte maneira. No começo de um jogo, podemos parar de repente a atividade da criança e ela sairá facilmente da situação de jogo, cruzando, por exemplo, a linha proibida, que indica a prisão em que ela está. Quando, porém, o jogo já começou há algum tempo e a ação em conexão com as condições do objetivo do brinquedo [brincadeira] já se repetiu muitas vezes, podemos observar um fenômeno peculiar. O jogo foi interrompido, mas a criança ainda está sob o domínio do brinquedo [brincadeira]; o sentido que surgiu durante o jogo obscureceu o significado da linha, por assim dizer, e por um momento a criança age (mas só por um momento) como se tivesse perdido o significado real, verdadeiro de linha, como se esta não fosse uma simples

[7] Consideramos haver aqui um equivoco de tradução, pois Leontiev está se referindo à atividade da criança, ao seu agir, portanto, à brincadeira, e não ao objeto brinquedo.

> linha diante de si, mas um obstáculo real. [...] Uma criança não age nunca como uma pessoa sob domínio de uma alucinação. Para ela, a linha não se transforma numa *imagem* de uma barreira. O fenômeno descrito depende da relação entre o sentido do brinquedo [brincadeira] e o significado das condições objetivas reais que se alteram um pouco durante um longo jogo; o sentido do jogo obscureceu o real significado, por assim dizer (mas não a imagem) (Leontiev, 2001, p. 29).

Outro exemplo trazido por Leontiev (2001) nos auxilia a compreender a mudança de uma ação em operação. Referimo-nos à descrição que o autor faz da aprendizagem do tiro ao alvo. Um praticante que usa do rifle para acertar o alvo utiliza técnicas já treinadas por ele para atingir seu objetivo. É necessário concentrar-se na respiração, no modo como se manuseia o instrumento, e, de toda forma, na maneira como se aperta o gatilho, ou seja, diversas operações e ações já dominadas. Já se estivermos nos referindo a alguém que nunca atirou, o esforço para a aprendizagem será maior, e cada etapa para aproximar-se do foco exigirá aperfeiçoamento com caráter de atividade de aprendizagem, como segurar a arma; em seguida esta passa a ser uma condição para outra ação, como a de encostar a arma no ombro e mirar, o que torna o manusear a arma uma operação dessa ação.

Seguindo a linha de pensamento do autor, os exemplos evidenciam o fato de que não é possível ensinar método e ação de forma dicotômica. Ou seja, não há maneira de atingir o alvo – uma atividade com objetivo – se não forem levados em consideração os procedimentos de preparação até o disparo. Essa observação também vale para as citações anteriores, como a preparação para o salto, por exemplo.

Para Leontiev (2001), a *tarefa* ocorre da relação entre o fim da atividade e as condições de sua execução. No exemplo do tiro ao alvo, à medida que a tarefa se modificava, todas as condições e finalidades eram alteradas. No momento de aprender a segurar a arma, o indivíduo precisa manusear de maneira correta, concentrar-se na força posta no instrumento e, da mesma maneira, na sua respiração; e a cada etapa a finalidade muda, tornando-se uma tarefa diferente.

No experimento do salto, podemos considerar, então, que o docente poderia avançar em suas experiências tendo como objetivo de planejamento a apropriação das técnicas do *saltar*, saltando mais longe para criar uma marca, considerando as adaptações realizadas ao longo da atividade. E mesmo que os motivos fossem mudando, permaneceria a prática do salto, embora as crianças não percebessem e ainda não tornassem primordial a execução estratégica da ação.

Rubinstein (1977, p. 26-27) nos apresenta uma reflexão acerca da motivação e relação entre sujeito e objeto:

> O objeto que estimula o ser humano à actuação e que imediatamente se converte em objetivo da sua actividade deve ter importância para aquele. Especialmente a relação que se realiza na actuação em relação àquilo que para o sujeito é importante ou essencial (e que se converte em vivência para este) converte-se em fonte ou origem da actuação, converte-se na sua causa na medida em que proporciona à actuação um sentido para o sujeito. Apesar disso, para o ser humano, que é um ser social, a importância pessoal de um possível objetivo está condicionada e mediada pela sua importância social.

Em Elkonin (2009), outro exemplo já mencionado para entendimento acerca da conduta motora é o do utensílio *colher*. “Dar de comer com a colher”, apresentando uma finalidade. O objeto colher é compreendido como instrumento que direciona o alimento à boca, suprindo uma das necessidades humanas, a nutrição. É cabível ressaltarmos a possibilidade da alimentação com a mão ou outro objeto; os seres humanos, em seus primórdios, não possuíam conhecimento e nem mesmo orientações para a utilização da colher e se alimentavam com a mão, o que faz com que entendamos que a colher tem uma função histórico-social, aqui exemplificada como “dar de comer”. Além disso, Leontiev (2001, p. 74) enfatiza que “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica”. Significa que a criança dará motivo e terá consciência de determinadas ações se houver a apropriação de sentidos sobre determinado objeto ou até mesmo atividade. A criança sabe da função de uma colher porque o meio no qual está inserida mostrou-lhe a funcionalidade de uma colher, determinada conduta no ato de se alimentar.

Tal discussão nos remete ao papel da Educação Física, o qual, para Nascimento e Dantas (2009), é maior do que auxiliar didaticamente a execução de ações motoras. O papel da área é, sobretudo, o de organizar e direcionar a possibilidade da apropriação dos significados das atividades da cultura corporal pelas crianças, sendo este um significado social.

Tendo como discussão o jogo protagonizado, Zaporózhets (1948 apud Elkonin, 2009, p. 418-419) afirma: “o jogo é a primeira forma de atividade acessível à criança que pressupõe a reprodução consciente e o aperfeiçoamento dos novos movimentos”. Consequentemente, esclarece o autor, “o movimento motor realizado

pela criança no jogo é um autêntico prólogo aos exercícios conscientes dos escolares", ou seja, a interpretação do papel pela criança depende muito da eficiência e da organização do movimento estrutural elaborado por ela. Nessa direção, Nascimento e Dantas (2009) salientam que ensinar as ações motoras não é algo a ser trabalhado de forma isolada ou secundária, mas sim concomitantemente à atividade correspondente a determinado período de desenvolvimento. Os autores se referem à atividade guia, que no período da pré-escola da Educação Infantil é exercido pela brincadeira de papéis sociais, em que cabe relacionar as ações motoras dessa atividade, ou seja, a imitação de papéis, com os movimentos específicos de cada um deles, desenvolvendo na criança sua conduta motora a partir da apropriação dos movimentos, condicionados pelo jogo.

Ressaltamos, de acordo com os autores, que as ações motoras e o conteúdo da brincadeira de papéis sociais constituem-se conteúdo desde que estejam "organicamente vinculados à atividade de aprendizagem em questão, os significados dessas ações e às relações sociais advindas delas" (Nascimento; Dantas, 2009, p. 158).

Sobre o papel da Educação Física relacionado à conduta motora, Nascimento (2010) considera esse componente curricular imprescindível na formação do educando no que diz respeito à execução de suas ações motoras, pois à medida que o ser humano se relaciona com as atividades que envolvem movimentos humanos, interliga-os com significados, dentre eles o lúdico.

> Estes significados não se encontram diretamente no corpo de quem realiza os movimentos, não estão na ação motora em si mesma, mas sim na atividade da qual o sujeito toma parte. É a atividade a portadora do significado, sendo ela apropriada e objetivada através do indivíduo, via suas ações motoras (Nascimento, 2010, p. 22).

Ao mesmo tempo que interpretamos a função social do elemento colher, do exemplo supracitado, é possível compreendermos que a conduta motora de manusear a colher e, logo, saber da sua finalidade, é um produto cultural histórico da humanidade, visto que não manipulamos a colher de qualquer forma, tendo sua adaptação devida ao modo de comportamento do indivíduo. Principalmente aqui, assume destaque a conduta motora.

Tomamos como princípio, em acordo com Zaporózhets (1987, p. 71), que na idade pré-escolar

> [...] ocorre uma profunda mudança na motricidade da criança. Os pequenos se fazem mais fortes; seus movimentos mais hábeis e coordenados. A criança adquire, nesta idade, uma série de novas habilidades motoras que exercem um importante papel em sua vida posterior; finalmente, aprende a executar os movimentos de forma consciente e voluntária.

Na esteira das referências e reflexões observadas no presente estudo, consideramos a conduta motora como forma superior do movimento, a ação planejada e realizada de forma consciente. Zaporózhets (1987, p. 73) afirma que na idade pré-escolar toda relação de movimento das crianças ganha uma nova forma de assimilação, “consiste na automatização daqueles movimentos que antes eram por si mesmos finalidades da atividade infantil.” O autor expõe algumas situações que nos possibilitam reflexões referentes ao desenvolvimento da conduta motora nas crianças, e ao tratar do movimento do salto, por exemplo, afirma que é nesse período que ocorre a formação das ações, o que não seria possível previamente, por representar um grau de dificuldade considerável na sua execução.

> Um pequeno de três anos já pode saltar com as duas pernas juntas, o faz de cima de cubos de 10-15 cm de altura, salta uma corda estendida no chão. Porém, não consegue saltar em altura, nem mesmo a 5 cm do solo. Desta forma, o salto exige um sistema de movimentos que apresenta grandes dificuldades para a criança. A realização de tais tarefas motrizes se torna possível, pela primeira vez, na idade pré-escolar (Zaporózhets, 1987, p. 74).

O autor engloba o *saltar* num conjunto de domínio de ações motoras complexas, já que a ação exige uma preparação aprimorada não somente de deslocar-se o mais longe que conseguir, mas para além disso, de obter o domínio coordenativo para tal finalidade.

A pergunta que percorre nosso trabalho busca saber qual a importância das brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da conduta motora. Desse modo, considerando a forma consciente para a realização de um movimento, é fundamental compreendermos acerca das ações motoras complexas do jogo faz de conta.

Dentro desse contexto, Zaporózhets (1987) indica que as ações motoras complexas são mais bem promovidas por meio da brincadeira de papéis sociais. Nela a criança precisa agir da maneira constituída pelo seu papel e função social,

não podendo realizar ações de seu gosto e que gerem sua satisfação; todavia, ela sabe os gestos que estão inseridos em determinada atividade.

Nessa relação, cabe atentar em qual situação, de fato, podemos dizer que em determinada atividade encontramos as características da brincadeira de papéis sociais. Consideramos as referências dos autores de que o jogo protagonizado é a imitação de ações adultas que não são diretamente acessíveis à criança. Sendo assim, por meio de instrumentos e peculiaridades, o menor reproduz à sua maneira características que definam para ele determinada ação, tarefas profissionais ou outras representações do mundo adulto.

Zaporózhets (1987) apresenta um experimento em que Guinévskaia elabora uma situação de jogo a fim de observar novamente os saltos das crianças. O jogo consistia em que uma criança, no papel de coelho, deveria escapar do caçador. Dessa vez as ações deveriam ser realizadas no limite de determinadas regras (colocadas pelo próprio papel que ela assume no jogo) que, segundo Leontiev (2001, p. 139), “significa dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”. Se o coelho, ao fugir de seu capturador, pular o riacho (representado por duas marcações no chão), o caçador não consegue mais prendê-lo. O autor ressalta que os caçadores corriam rapidamente para cumprir com o seu objetivo de aprisionar os animais que corriam rindo e gritando, isto é, as crianças cumprem o seu papel e dentro desse papel cada um está realizando determinadas condutas motoras.

Contrariamente à evolução percebida no segundo comando do outro exemplo do salto, em que as crianças precisariam saltar até a demarcação, realizando uma fase preparatória, neste exemplo não se obtiveram resultados positivos referente ao planejamento do salto, pois as crianças estavam mais preocupadas em fugir do caçador do que em realizar o salto com qualidade. Desse modo, algumas adaptações foram realizadas. Estipulou-se o objetivo do salto, de maneira a promover uma certa consequência para as crianças que protagonizariam os coelhos: se caíssem dentro do rio seriam “eliminados”, como se tivessem sido pegos pelo caçador, uma vez que de forma imaginária o rio era considerado profundo e os coelhos se afogariam. Essa nova condição fez com que se alterasse a conduta dos “coelhos” em relação ao saltar o rio, que passou a ser mais qualificada, mas sem se preocuparem com essa qualidade.

A imitação do coelho, nesta atividade, é o meio/operação que auxilia na execução do salto, mas que traz como foco fugir para não ser eliminado O que engaja a criança nessa atividade é o pega-pega, portanto, a consciência com o salto está na relação de fugir, e não de interpretar a forma social de ser o animal. Não necessariamente a criança precisa ser o coelho, mas ela precisa se engajar a partir dos motivos organizados pelo professor dentro de determinada atividade que permita não a reprodução literal do papel assumido, mas se colocar diante de uma capacidade humana importante para a área da Educação Física, por exemplo. Somente saltar como um coelho poderia ser uma mímica ou até um passo maior; para ser um papel social seria necessário a metáfora de relação humana, relações sociais. Ser o coelho papai que realiza um salto para apanhar cenoura aos seus filhotinhos e outras ações características da espécie.

Leontiev (2001, p. 122) reflete sobre a fase pré-escolar, na qual a criança desempenha as atividades lúdicas nas brincadeiras a fim de reconhecer sua realidade.

> O papel dominante do brinquedo [da brincadeira[8]] na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo [a brincadeira] desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo [a brincadeira] é a atividade principal; é, por conseguinte, essencial saber como controlar o brinquedo [a brincadeira] de uma criança, e para fazer isto é necessário saber como submetê-las às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo [da própria brincadeira], caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo [da brincadeira] em vez de seu controle.

Elkonin (2009) afirma que o papel carrega em si as regras de comportamento que a criança deve seguir, por isso ela precisa controlar sua conduta em função da tarefa que assume. Nascimento e Dantas (2009) apresentam a análise de outra atividade: se as crianças brincam de zoológico e uma delas assume o papel

[8] Como na nota de rodapé anterior, aqui também encontramos “brinquedo”, quando claramente Leontiev fala da atividade brincadeira, como ocorre na sequência ao se referir ao “papel dominante”. Na passagem, “o brinquedo é a atividade principal”, fica claro que o brinquedo não pode ser considerado atividade, no máximo o instrumento com o qual a criança age. Portanto, a atividade é a ação que a criança realiza com o brinquedo, por isso realizamos as mudanças para a clareza de compreensão.

de tratadora dos animais, ainda que se anime em querer atuar como os animais – pendurar-se nos galhos como um macaco – ela não o faz, porque não é ação do tratador; ela aguarda a sua vez de assumir o papel de macaco para poder realizar tal ação.

Desse modo, ao assumir uma função na brincadeira, a criança não pode realizar condutas motoras que sejam de seu agrado, é necessário que se faça o que está colocado dentro da condição do papel assumido. Todavia, isso não quer dizer que ela não esteja fazendo uma atividade prazerosa, mas nesse momento seu papel é determinado, exigindo condutas motoras específicas, baseadas nas regras.

Se a criança brinca de ser motorista ou professora do maternal, as características de cada situação demandam o enredo das ações, por isso, concordamos com Leontiev (2001) que os jogos como “teatrinho” (faz de conta) e esconde-esconde, por exemplo, possuem finalidades diferentes na realização de cada ação.

Os teatros caracterizam a brincadeira de papéis sociais porque sua finalidade é incorporar um papel que ainda não é acessível à criança em idade pré-escolar. Já no esconde-esconde, regras claras aparecem a fim de que cada participante as cumpra. Uma brincadeira trazida pelo autor – e praticada por nós ao longo da graduação, nos estágios escolares – é a do “Gato e Rato”. A brincadeira é constituída por uma roda de crianças de mãos dadas. Uma delas será o rato, que pode estar sinalizado com algo amarrado na cintura, ou até mesmo um colete de cor diferente, e outra, o gato, que também pode estar caracterizado. Aquelas que formam o círculo combinam um horário, e então o rato, dentro do círculo, pergunta “que horas são?”, ao que respondem sequencialmente “uma hora”, “duas horas”, “três horas...” No momento que chegar no horário combinado pelas crianças, o gato passa a tentar capturar o rato. O objetivo da roda é fechar e abrir para proteger o rato, ora deixando-o entrar, ora abrindo para que ele saia.

Nessa brincadeira notadamente percebemos um jogo de cooperação e com a finalidade do pega-pega, podendo existir estratégia como também as regras já criadas. Todavia, não podemos perceber uma brincadeira faz de conta, não percebemos o gato andando como um felino, miando, e nem mesmo o rato caracterizando o próprio animal. A criança brinca de papéis sociais com o propósito

de apropriar-se de características adultas. No jogo citado, a criança tem como objetivo pegar o “rato”.

Leontiev (2001, p. 135) explica o porquê de, nas brincadeiras de papéis, surgirem as relações humanas como o seu próprio conteúdo objetivo. Por exemplo, o maquinista não somente dirige o trem, mas precisa conversar com o passageiro, com as pessoas da estação.

> Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupos tornam-se possíveis não apenas "um ao lado do outro", mas também "juntos". As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel "de brinquedo" também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações relativas a outras pessoas e que se tornam a coisa principal.

Lembramos, aqui, que o foco central do estudo permeia a busca por encontrarmos a importância da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da conduta motora infantil, sendo fundamental compreendermos o papel da criança nas brincadeiras e a quais regras ela se submete. Todavia, se analisarmos os objetos que utiliza também para a prática de situações imaginárias, notamos que nem todos podem desempenhar papéis específicos. Para exemplificar, Leontiev (2001) conta que se uma criança sentada à mesa está disposta a demonstrar uma cena em que médicos correm para atender seus pacientes, rapidamente lápis ou palitos podem representar a cena (sendo os médicos), entretanto, com uma bola, seria difícil imaginá-la na função dos profissionais. Isso quer dizer que em determinados momentos as ações imaginárias lúdicas não são mais possíveis. “Portanto, nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo [...]” (Leontiev, 2001, p. 131).

Seguiremos com outro experimento de Zaporózhets (1987), também tratando do salto. Um dos participantes representaria o papel de um atleta famoso e que saltava mais longe e da melhor forma que todos. O experimentador falaria às crianças, reunidas em círculo ao redor do “estádio”, que o famoso atleta, nomeado

de *Petia*, realizaria seu salto recorde. Da mesma forma que nos experimentos anteriores, as crianças intérpretes do papel desportista saltariam da linha demarcada no solo, e a cada salto a “plateia” (representada pelo restante da turma) premiaria esses saltos com aplausos e gritos, independentemente do resultado obtido. O jogo aconteceria com todos os alunos tendo a oportunidade de ser o famoso atleta *Petia* e, também, fazer parte da plateia.

Se compararmos a brincadeira do coelho e caçador, também trazida por Zaporózhets (1987, p. 79), com esta, “a atitude das crianças em relação aos movimentos, realizados nessa situação, se diferenciou muito”. Isso porque, na centralidade do jogo do famoso desportista, o salto tinha um papel técnico primordial; no jogo do coelho e caçador, as crianças se preocupavam mais em fugir do que efetivar o salto de forma qualificada.

Se o objetivo, de fato, fosse interpretar o atleta, as crianças poderiam se preocupar em realizar entrevistas, aquecer antes da competição, pensar na alimentação ou exames... todavia, não eram as relações sociais a serem consideradas na atividade, e sim, a forma superior do movimento (conduta motora) para efetivar o salto, que é o instrumento para cumprir o objetivo do planejamento.

No que se refere à conduta motora das crianças, se a entendemos como forma consciente do movimento, devemos concordar com Luria (2001, p. 31):

> Por exemplo, suponhamos que desejássemos estudar a aquisição dos movimentos de saltar. Nas crianças muito jovens, os saltos ocorrem apenas quando o contexto imediato, inclusive os próprios desejos da criança, o exigir. O saltar "simplesmente ocorre". Não podemos evocá-lo. Em seguida, pouco a pouco, a criança começa a usar estímulos auxiliares para dirigir seus próprios movimentos. No começo, esses estímulos auxiliares são de natureza externa; uma tábua é colocada na frente da criança para guiar os saltos, ou então um adulto dá uma ordem verbal: "Salte". Mais tarde, a criança pode obter o mesmo nível de eficiência, dando a si mesma uma ordem, dizendo a palavra "salte" em um sussurro. Finalmente, a criança pode simplesmente pensar "salte", e os movimentos desdobrar-se-ão de forma voluntária.

Zaporózhets (1987, p. 76) apresenta outro exemplo de T. Guinévskaia, em que notamos explicitamente a diferença entre propor o motivo nas situações – conforme o exemplo do famoso desportista – e não instruir a ação. Primeiramente, solicita-se aos alunos simplesmente “pregar pregos em uma tábua”. Em um segundo momento, cria-se uma situação de jogo, em que

> [...] a mesa de um ursinho havia se quebrado; sua vasilha estava no chão e para ele era extraordinariamente incômodo inclinar-se para comer (o experimentador mostrava como o ursinho, feito de um material compacto, se esforçava para inclinar-se e não conseguia). O ursinho estava muito aflito, chorava, pedia para a criança que consertassem a mesinha o quanto antes, já que não havia comido nada e estava muito faminto (Zaporózhets, 1987, p. 76-77).

A realização da atividade não era mais a mesma com esse comando lúdico, e o êxito nos movimentos é maior do que no primeiro momento. Notou-se nos pequenos, agora incorporados ao jogo, o prazer e a energia em realizar o conserto da mesa para o urso. Daí surge a descoberta pelo autor da “ação da lei fundamental que caracteriza o desenvolvimento psíquico na criança em conjunto” (Zaporózhets, 1987, p. 77).

O desenvolvimento da conduta motora a partir da brincadeira de papéis sociais, e neste momento, refletindo as situações imaginárias, é enfatizado por Zaporózhets (1987, p. 77) quando aponta que a formação de desenvolvimento de toda ação psíquica não ocorre de forma desagregada, mas no núcleo da atividade principal. Em outras palavras, o jogo, quando trabalhado com motivos, permite que a criança tenha estímulos que a façam realizar tais movimentos. De acordo com o autor, alguns pedagogos tratam dessa importância afirmando a necessidade da compreensão dos alunos sobre exercícios, mas comparando-os com a realidade, como por exemplo: “há que caminhar com passo marcial como um soldado, saltar como um coelho, cortar lenha como um lenhador etc.”

Vigotski (2008, p. 35) complementa a reflexão, trazendo a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento, comparando-a com as conexões entre instrução e o desenvolvimento.

> Por trás da brincadeira não 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.

Partimos para outro experimento, coincidentemente relacionado ao salto, e que propõe motivo e sentido às crianças participantes. Nascimento (2020, p. 2) descreve uma situação imaginária de um “passeio na floresta”, na qual o professor sugere que alguns elementos da sala de aula virem componentes da mata, a fim de

qualificar esse processo de desenvolvimento. A autora aponta que as crianças poderiam simplesmente passar por baixo de cadeiras, subir nas mesas ou atravessar uma corda, todavia, salienta a importância de situações imaginárias para a qualificação da educação infantil. E prossegue com a descrição do contexto do experimento:

> Dois cenários são estabelecidos nessa situação imaginária para que as reflexões sejam possíveis, [...] “uma árvore com frutos pendurados para serem colhidos” (representada por fios pendurados em diferentes alturas, com bolas de isopor amarradas nas pontas) e um “rio com margens largas para ser atravessado sem nos molharmos” (representado por cordas fazendo o papel das margens, com diferentes distâncias entre elas ao longo do rio) (Nascimento, 2020, p. 2).

Nesse caso, diferentemente do exemplo do papel imaginário de atleta, destacado anteriormente, agora encontramos um plano para as crianças se envolverem e protagonizar de fato a função social dos animais. Nascimento (2020) evidencia que o objetivo do docente não é possibilitar que as crianças conheçam da melhor forma uma floresta, mas que através do salto (conteúdo identificado a partir das situações de atravessar o rio e colher os frutos) se envolvam e se apropriem de tal conduta motora. Salientamos a importância de elaborar esses motivos, pois mesmo compreendendo a instrução de simplesmente “saltar”, após algumas realizações do movimento dar-se-iam por satisfeitas, mas se adicionassem sentido, proporcionar-lhes-ia maior engajamento.

Na situação apresentada, Nascimento (2020, p. 3) aponta que o sentido se relaciona com um “auto desafio corporal, isto é, o desejo e a possibilidade, em termos de recursos psíquicos e corporais, para organizar voluntariamente seu próprio desafio corporal”. A autora afirma que o motivo de usar esses recursos pedagógicos (situações imaginárias) com o fim de obter o desenvolvimento da conduta motora em crianças desse período pré-escolar vem da relevância pedagógica de organizar o ensino escolar para estabelecer condições à situação imaginária de

> [...] cumprir a função de um instrumento psíquico externo para que as crianças possam começar a se engajar voluntariamente com novos motivos e significados relacionados aos conteúdos de ensino da Educação Física. [...] A situação imaginária de “pular um rio” (ou uma cobra, ou um fogo, ou uma onda etc.) apresenta-se como um instrumento externo para a criança começar a se apropriar de um novo motivo para sua atuação no mundo, no caso, o auto desafiar-se corporalmente. De maneira geral, essas situações

> imaginárias e os papéis propostos para serem imitados (por exemplo, “saltar como um sapo” ou “saltar como um saci”), contribuem para que a criança eleja para si um objetivo intermediário em sua ação (um objetivo vinculado à situação imaginária) que, não obstante, ao ser realizado pela criança, pode permitir que ela materialize em sua atividade novos significados e motivos para a ação corporal de saltar (Nascimento, 2020, p. 3).

Do mesmo modo que no exemplo de pregar pregos e consertar a mesa para o ursinho explanado por Zaporózhets (1987), em que o pregar se contextualiza, o cenário apresentado por Nascimento (2020) dá motivo e sentido para o saltar; as crianças, conforme abordado, conseguiram saltar com este comando, assim como também conseguiram pregar, no experimento anterior, com mais efetividade.

Essas situações imaginárias abordadas de cruzar o rio e apanhar as frutas, em si mesmas não possuem o motivo para a criança desafiar-se corporalmente, mas esses desafios vão aparecendo à medida que os sujeitos percebem a necessidade de avaliar os seus limites e quais ações podem viabilizar para que os objetivos sejam alcançados. Dessa forma, os alunos estabelecem objetivos e são capazes de planejar os caminhos para essas realizações pretendidas.

Leontiev (2001) relata um experimento de Fradkina em que se sugere uma alteração na ordem de uma brincadeira: trata-se de um grupo de crianças brincando de vacinação. Na mesma ordem adulta, primeiramente colocava-se o álcool (imaginário) no braço para, na sequência, traçar um arranhão e, por fim, aplicar a vacina. No momento da brincadeira, o pesquisador indaga se gostariam de brincar com o álcool de verdade, e é claro, seria muito mais “real” se fosse o produto verdadeiro. As crianças confirmaram brevemente, mas foi-lhes sugerido mudar a ordem, enquanto o adulto buscasse o álcool, elas aplicariam a vacina para depois usá-lo. Houve negação da parte infantil, visto que alteraria a ação, sendo preferível usar o álcool imaginário e permanecer com as ordens reais.

> Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real (LEONTIEV, 2001, p. 126).

Observa-se que a brincadeira de papéis sociais é caracterizada por suas regras e pela motivação da realização das ações, não tendo como finalidade a concretização, como no exemplo, da vacinação real.

Luria (2001, p. 30) aponta um experimento semelhante trazido por Vigotski, realizado com um grupo de três crianças. Tratava-se de posicionar um pedaço de doce em cima de um armário alto, de difícil acesso, próximo a um banco, e dispor sob o chão uma vara. Uma das crianças brevemente cogitou chamar seus pais para auxiliarem na resolução do problema de pegar o doce. Já uma delas relacionou o fato de às vezes seu pai não conseguir apanhar algo no alto e utilizar uma vara. “Não, eu não posso alcançá-lo com a mão, eu ainda sou muito pequeno. É melhor subir no banco.” Neste momento, o menor sobe no banco com a vara e, balançando-a, consegue chegar até o doce. “Aí está! A vara o alcançou. Tenho de levar essa vara para casa comigo.”

Na reflexão, Vigotski (In, Luria, 2001) entendeu tal pensamento da criança como não somente uma ideia involuntária, mas ocorrido mediante a contextualização que permitiu a passagem do planejamento para a execução, atingindo a finalidade proposta: pegar o doce.

Nesse sentido, Zaporózhets (1987) aborda uma questão fundamental ao compreender a importância do jogo e da sua contextualização para o desenvolvimento da conduta motora. O autor tem como base as reflexões de Elkonin (1969, p. 512) sobre a relevância do jogo com argumentos ou jogo de papéis sociais para o desenvolvimento das crianças do período pré-escolar.

> Este tipo de jogo oferece às crianças a possibilidade de fazer aquilo que em seu aspecto real, ou seja, como realizado pelos adultos, ainda não lhe é acessível. No jogo com argumento a criança realiza as funções dos adultos e as relações entre eles, cria uma situação de jogo que reproduz as condições de suas atividades e atua de maneira semelhante à como o fazem os maiores na vida real.

Nascimento (2020, p. 4) afirma que “o potencial didático das situações imaginárias para o ensino (da Educação Física) não está em seu suposto papel “lúdico” (sinônimo de “mais divertido”), mas sim em ser um portador em potencial de novos motivos a serem apropriados pelas crianças.”

Assim sendo, esses sentidos somente se tornarão materializados se for possível a apropriação das ações pelas crianças. A autora afirma ainda que o papel central do professor não é simplesmente criar situações imaginárias com o objetivo de atingir o desenvolvimento de seus alunos, mas organizar nelas os conteúdos e necessidades para o desenvolvimento do domínio motor.

Zaporózhets (1987, p. 81) enfatiza a necessidade das adaptações de jogo, com atividades que exercitem e aperfeiçoem as habilidades motoras das crianças no período pré-escolar.

> As formas elementares de aprendizagem direta, ao alcance do pré-escolar (conscientes na demonstração direta do novo movimento ou no requerimento de cumprir o movimento dado com condições bem organizadas), constituem a fonte fundamental das novas formações motoras na idade pré-escolar; no entanto, elas não podem garantir seu posterior desenvolvimento.

Desse modo, ressaltamos que o emprego da conduta motora é realizado pela primeira vez no jogo com o intento de realizar algum movimento com finalidade objetiva; “o jogo representa a primeira forma de atividade, acessível à criança pré-escolar, que supõe a reprodução e o aperfeiçoamento conscientes dos novos movimentos” (Zaporózhets, 1987, p. 82). Por esse motivo, conforme estudado no presente trabalho, a conduta motora alcançada no jogo é o desencadear das atividades da criança inserida na idade pré-escolar, que tem como atividade principal desse período a brincadeira de papéis sociais.

Como vimos nos exemplos anteriores, o professor planeja o processo de incentivo ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ademais, é direito da criança, como sujeito social, assim como de todo cidadão, o acesso à educação. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 2) confirmam que:

> Atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Além disso, é imperativa a compreensão de que o período destinado à Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil.

Para além do suporte escolar e das atividades desenvolvidas pelo docente para a qualidade de ensino, desenvolvimento psíquico do menor e apropriação do meio no qual está inserido, é importante também pontuarmos as diferenças que percorrem parte da passagem da fase pré-escolar à fase do Ensino Fundamental, anos iniciais.

Na pré-escola, sem ter o conhecimento da escrita, ao solicitar a uma criança que escreva algo que o adulto pedir, rabiscos percorrerão os papéis, a fim de registrar uma forma semelhante de linguagem à que é encontrada

posteriormente. “O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em ‘escrever como os adultos’ [...]” (Leontiev, 2001, p. 149).

Considerando esse avanço do período em que a atividade guia passa de jogo para uma atividade que exige mais comprometimento, seriedade e exigências de um modo geral, a atividade de estudo caracteriza novas regras que surgem inicialmente com finalidade de aprendizagem da escrita, considerando os inúmeros fatores que contribuem nas vivências e experiências de socialização da criança.

> [...] a brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 7).

Se anteriormente a atividade possuía objetivo psíquico para o menor, quem intermediava a brincadeira de papéis sociais atribuía tarefas que auxiliavam na conexão de ideias para o desenvolvimento motor, agora a atividade passa a ter uma finalidade responsável, a apropriação de conhecimentos, as tarefas de casa. A atividade de estudo gera competência na criança, e inicia o seu desenvolvimento por meio do incentivo do professor. Para além disso, cabe ressaltar que, da mesma forma, a criança continua seu processo de desenvolvimento da conduta motora, do lado psíquico emocional e da imaginação, os quais iniciaram na pré-escola e se estendem ao logo de sua vida. Carboniei, Eidt e Magalhães (2020, p. 7) consideram que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades de estudo

> [...] são realizadas a partir de um plano de ação visando à obtenção de determinado resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento, o incremento da percepção e a capacidade de operar com formas mais gerais e abstratas de conhecimento da realidade.

No que diz respeito à atividade guia da criança inserida no período pré-escolar, temos o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais como possibilidade da apropriação infantil da vida social, dos comportamentos e relações que estão postos por meio da brincadeira, e que exigem a submissão às regras presentes nos papéis assumidos.

Se relacionarmos as regras das brincadeiras de papéis sociais com a conduta motora, poderemos evidenciar a forma superior do movimento na ação consciente. Os jogos com regras possuem objetivos, para alcançá-los é necessário motivação e estratégia. Ter consciência do objetivo da brincadeira “faz com que a atividade lúdica tenda para um certo resultado [...]” (Leontiev, 2001, p. 138).

Na brincadeira do “pega congela”, evidente tanto na pré-escola quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos precisam fugir do pegador e, ao mesmo tempo, tentar “salvar” seus colegas por meio de algum gesto definido pelo mediador, seja de toque, de passar por cima ou por baixo da perna etc.

> Finalmente, esses jogos com propósito duplo introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade. No jogo do "pegador gelado", por exemplo, o estímulo direto criado pela situação do brinquedo [da brincadeira], a saber, evitar o jogador que foi gelado, seja ele quem for, a qualquer custo é superado pelo impulso moral de ajudar um companheiro. E mais uma vez o importante aqui é que este elemento moral surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido (Leontiev, 2001, p. 139).

Para Leontiev (2001, p. 64), a “atividade guia” tem as seguintes características:

> 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] surge inicialmente no brinquedo [na brincadeira], isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo [na brincadeira] e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...] 3. E precisamente no brinquedo [na brincadeira] que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.

Sendo assim, atividade guia coordena as evoluções fundamentais da infância, contribuindo de maneira direta com a personalidade da criança, com seu desenvolvimento histórico como sujeito e com a formação das suas funções psíquicas superiores, como demonstrado por Vigotski (2008): a imaginação e criação, memória volitiva, percepção e atenção voluntária. Destacando e complementando, da mesma forma, é por meio da atividade guia que são

desenvolvidas novas formas de conduta, “modo de o sujeito estar no mundo e agir nele; um modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo” (Nascimento; Araujo; Miguéis, 2009, p. 298).

Essa nova fase permite que a criança, agora inserida na escola, assimile por meio da experimentação a sua forma de atividade de estudo. Tal assimilação “deve ser criativa de natureza, ou seja, ligada à transformação do material didático e, com ele, à obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, o sistema de conceitos de um certo fragmento da realidade” (Davídov; Slobódchikov, 1991, p. 135).

Como explicitam Pasqualini e Abrantes (2013), nessa fase a criança precisa saber o que o adulto sabe e não mais imitá-lo como no jogo faz de conta (sem que apareça uma importância concreta). Isso será possível por meio das relações estabelecidas pelas tarefas de estudo propostas pelo professor na escola.

Leontiev (2001) contextualiza acerca da realização de tarefas exercidas pela criança já inserida no Ensino Fundamental. Agora ela tem a responsabilidade de entregar a atividade feita; o que antes era brincadeira, agora está com significado de responsabilidade; se antes pedia um brinquedo, agora pede por livros e materiais que auxiliam no desenvolvimento nesse período escolar. Quem está em casa não pode interferir na efetuação dos exercícios, é o momento em que a atividade de estudo passa a ser descoberta.

Mesmo não sendo nosso foco o estudo dos estágios seguintes e suas respectivas atividades principais, ressaltamos que, de acordo com Leontiev (2001), essas passagens de fase resultam no mesmo padrão. Quando adolescente, após a atividade guia de estudo, o jovem encara a nova etapa como uma inserção já no ambiente adulto. Diferentemente das brincadeiras de papéis sociais, agora insere-se no ambiente externo de forma direta e participativa, tomando como atividade central a atividade socialmente útil (Davídov, 1988), recebendo inclusive responsabilidades e formando seu pensamento crítico.

> Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (Leontiev, 2001, p. 67).

Leontiev também reflete sobre o pensar inconsciente da criança. Por vezes, inicialmente ela não entende que grande parte de seu desenvolvimento depende do desempenho e dedicação dos primeiros anos escolares, mas, de todo modo, já vem desempenhando papéis sociais importantes na vida em família, que fazem ela perceber seu papel como ser humano.

Um dos exemplos apresentados é a comparação entre um menor de seis anos que domina a leitura, fato que não pertence à fase pré-escolar ou que seja o seu elemento principal nela. Já nas relações estabelecidas diante do fato de o mesmo menor ser promovido a irmão mais velho, em que assume a função de auxiliar a família como participante na vida adulta, a criança desempenhará um papel em ajudar sua família na nova vida que está por vir. “Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (Leontiev, 2001, p. 61).

Em alguns casos, essas mesmas crianças estão passando pela fase de transição aqui questionada, ou seja, à medida em que transitam da pré-escola aos primeiros anos do Ensino Fundamental, obtêm responsabilidades que contribuem para seu desenvolvimento.

Desse modo, é importante pontuar, em concordância com Leontiev (2001), que falar em desenvolvimento psíquico é falar na relação com a atividade guia, visto que, conforme já estudado nos tópicos anteriores deste trabalho, a atividade guia tem importância fundamental no desenvolvimento da criança em cada fase na qual está inserida.

> As necessidades e as razões para o estudo orientam as crianças a adquirir conhecimento como resultado de sua própria atividade transformadora. Tal transformação revela, no material do estudo, relações internas ou essenciais, o exame que permite à escola acompanhar a origem de todas as manifestações externas do material a serem assimiladas. A necessidade de estudo é a necessidade de o membro da escola experimentar realmente ou mentalmente com um objeto ou outro, a fim de separar nele os aspectos gerais externos essenciais e particulares e suas inter-relações (Davídov; Slobódchikov, 1991 p. 135).

Do mesmo modo, os autores citados apontam que agora a criança precisa passar a ser o sujeito responsável pela sua própria atividade de estudo, ao ponto de chegar a pôr-se tarefas de forma autônoma. Agora é possível distinguir o conhecimento da brincadeira, transformando-o em tarefa de estudo.

Leontiev (2001, p. 71) aponta que neste momento a criança sente a necessidade de fazer a tarefa porque precisa obter uma boa nota; para além disso, a criança relaciona as atividades ao brincar. Sabendo de suas responsabilidades, as tarefas são feitas com o intuito de alcançar bons resultados, e após essas realizações, a criança encontra-se pronta para brincar.

> [...] ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. [...] A transição para uma nova atividade principal difere do processo descrito simplesmente nos “motivos realmente eficazes” que se transformam, no caso de uma mudança de atividade principal, naqueles “motivos compreensíveis” existentes na esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança pode ocupar apenas no próximo e mais elevado estágio de desenvolvimento, em vez do lugar que ela realmente ocupa na esfera de relações (Leontiev, 2001, p. 71).

As interpretações infantis em cada estágio possuem determinadas relações com as atividades e com a realidade em que cada criança está inserida. Um dos exemplos utilizados pelo autor para compreendermos o *significado* é o fato de que uma data histórica pode representar inúmeras lembranças para cada indivíduo, e não somente justificado pelo ambiente que o cerca, mas pelas fases de vida. Comparando um jovem que entrou na escola com outro jovem que está saindo, ou alguém pronto para enfrentar uma guerra... nenhuma dessas diferenças refere-se ao conhecimento em si, não há algum dos sujeitos anteriormente citados que possui mais ou menos sabedoria, há saberes diferentes em termos de sentido, mas o significado social da data permanece.

Esses conhecimentos comprovam que o desenvolvimento psíquico da criança não pode ser desligado das atitudes e do conteúdo de suas relações, em outras palavras, o papel do docente em transformar atividades com propósitos educacionais de desenvolvimento é imprescindível em cada nível de ensino, seja ele com a atividade guia de brincadeira de papéis sociais, com a atividade de estudo e até mesmo posteriormente, com o direcionamento ao estudo-trabalho.

Leontiev (2001, p. 64) evidencia que em cada estágio, por meio de intermediações dos adultos em casa, dos professores no ambiente escolar, a criança potencializa o seu desenvolvimento mediante as condições acessíveis a ela, em cada fase de atividade guia. “O critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”.

Conforme abordado ao longo deste trabalho, por estarmos baseando-nos na Teoria Histórico-Cultural e em autores que discutem a educação nessa perspectiva, cabe também considerarmos a individualidade de cada criança em seu desenvolvimento conforme os estágios mencionados. Esses estágios compreendem basicamente as fases de vida das crianças e, para entender essas fases, precisamos considerar o lugar que os sujeitos ocupam no conjunto das relações sociais e, portanto, o lugar que eles ocupam no ambiente em que estabelecem tais relações, suas condições objetivas e, da mesma maneira, a influência dos adultos que as rodeiam.

Como podemos compreender, então, a passagem de uma atividade guia (inicialmente da brincadeira de papéis sociais) à outra atividade guia que possui motivos e finalidades diferentes (atividade guia de estudo)? Facci (2004, p. 72) nos ajuda a responder esta questão.

> Leontiev (1998a) argumenta que, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

Leontiev (2001) dialoga sobre o conteúdo do qual as crianças dependem em cada estágio para desenvolver seus aprendizados, considerando não somente a idade, mas também as condições atribuídas pelo ambiente em que está inserida, levando em conta o conteúdo apreendido nas mudanças histórico-sociais do seu meio.

> À guisa de exemplo, podemos tomar casos de crianças superando a infância pré-escolar. No começo, no grupo inicial e intermediário do jardim de infância, ela se junta com interesse e avidez à vida do grupo, e seus jogos e ocupações são cheios de sentido para ela; avidamente partilha seus feitos com os mais velhos, mostra seus desenhos, recita versos e fala sobre os acontecimentos de um passeio normal. Não fica embaraçada pelo fato de os adultos ouvirem-na com um sorriso e só lhe prestarem uma atenção parcial, com freqüência sem notar devidamente todas as coisas que são importantes para ela. A criança só presta atenção a si mesma e isto basta para encher sua vida (Leontiev, 2001, p. 74).

De todo modo, o autor complementa que, à medida que os anos passam, o conhecimento da criança é aprimorado, suas capacidades melhoram e suas responsabilidades são maiores. Assim, a cada nova atividade guia, a anterior torna-se sem sentido. Ao adentrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança não vê mais as atividades do jardim com o mesmo sentido de antes. Mesmo inserida em determinada atividade guia avançada, o menor não se limita a mudar sua função com as relações sociais, pelo contrário, ele passa a ter consciência de seus atos e percebe motivação na realização de cada um deles.

> Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo (Leontiev, 2001, p. 82).

O pensamento de Rubinstein (1977) nos faz refletir em relação a uma ação e uma atividade se concretizarem de acordo com determinada finalidade. Na verdade, a ação é uma unidade da atividade, ou seja, o motivo para o qual ela acontece. Já o *ato* torna-se a unidade fundamental da conduta. No nosso estudo, os atos são as condutas realizadas de acordo com determinado comando superior para a realização de ações ou operações no contexto de uma atividade.

Vigotskii (2001) reflete acerca de três teorias que associam o processo de aprendizagem com o de desenvolvimento, analisando-as. Num primeiro momento, o autor apresenta o pressuposto de tratar a aprendizagem e o processo de desenvolvimento de forma dicotômica, sendo a aprendizagem um procedimento totalmente exterior, que ocorre de forma paralela ao desenvolvimento e cuja progressão só se torna possível se se considerar, primeiramente, a presença do desenvolvimento.

> Um fato surpreendente, e até hoje desprezado, é que as pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no estudante costumam partir justamente do princípio fundamental desta teoria, ou seja, de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende realmente na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas idéias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (Vigotskii, 2001, p. 103).

Num segundo momento, contrariamente à primeira proposição, desta vez trata-se o desenvolvimento e a aprendizagem de forma simultânea e conjunta, ou seja, há uma identificação entre elas: à medida que uma avança, a outra também avança.

Por fim, a terceira proposição propõe analisarmos a aprendizagem e o desenvolvimento de forma interativa.

> Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento. Um claro exemplo constitui a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (Vigotskii, 2001, p. 105-106).

Koffka, citado por Vigotskii (2001, p.109), considera que a aprendizagem é desenvolvimento, “mas ao mesmo tempo não considera a aprendizagem como um puro simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos [...]”.

Vigotskii analisa essas formas de explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento evidenciando que o elemento comum entre as três é justamente a separação entre as dimensões, considerando que o desenvolvimento é determinado pela maturação biológica. Se analisarmos pelos objetivos que estudamos no presente trabalho, tomamos como orientação o fato de que, se considerássemos desenvolvimento e aprendizagem de forma separada, cairíamos na dicotomia corpo e mente.

Tais análises evidenciam que o que Vigotski procura é superar essa dicotomia, aprofundar sobre a temática do desenvolvimento e da aprendizagem de forma distinta, e avançar propondo a compreensão de desenvolvimento humano explicitada na capacidade que os sujeitos possuem de solucionar as tarefas que a vida lhes apresenta. Por isso os dois níveis de desenvolvimento: o que é expresso pela capacidade de os sujeitos resolverem sozinhos as tarefas – o real ou presente (dependendo da tradução) –, e o que se expressa pela condição de os sujeitos não conseguirem resolver as tarefas sozinhos, mas o fazerem com a ajuda de outros – que caracteriza o desenvolvimento iminente (proximal).

Considerando a relação descrita anteriormente, mais uma vez observamos a manifestação do quão imprescindível é a organização do ensino, pois deve proporcionar tarefas que as crianças não consigam resolver de imediato, mas que necessitam da colaboração do professor ou dos colegas para sua resolução.

Por isso Davidov e Slobódchikov (1991) criticam o modelo da pedagogia tradicional, pois um de seus princípios é dar o conteúdo pronto para os alunos, o que não lhes permite compreender, por meio investigativo, a gênese e o desenvolvimento desse conhecimento.

Nesse percurso, dialogamos acerca dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento buscando compreender melhor o *desenvolvimento* da conduta motora, a partir da *aprendizagem* na brincadeira de papéis sociais. Dessa forma, consideramos que o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento, assim a aprendizagem infantil antecede a aprendizagem que a criança adquire em âmbito escolar, ou seja, há uma pré-história desses conhecimentos, que concordamos integrar também a fase da brincadeira de papéis sociais.

Vigotski questiona sobre a diferença entre aprender a escrever à máquina, andar de bicicleta e jogar tênis em idade adulta e o processo que acontece na escola ao apropriar-se da língua escrita, aritmética ou ciências. A diferença fundamental está nas diversas relações entre essas aprendizagens e o processo de desenvolvimento. Aprender a escrever em uma máquina de escrever requer alguns hábitos que não produzem alterações psicointelectuais no homem. Esse tipo de aprendizagem se vale de outros desenvolvimentos já elaborados e completos, e colabora muito pouco para o desenvolvimento geral. O processo de aprender a escrever, por sua vez, é muito diferente e complexo, pois ocorre uma mudança drástica das características psicointelectuais da criança. Assim como outros processos de aprendizagem, demonstra, segundo Vigotski, que aquilo que o fundamenta é uma nova formação que se produz em idade escolar.

Uma atividade muito interessante estabelecida por Vigotski e apresentada por Luria (2001) revela alguns aspectos importantes das relações entre instrumentos, suas finalidades e, da mesma forma, sua relação na categoria em que se integram. Num primeiro momento, o experimento é realizado com analfabetos. Observamos que não é nosso objetivo adentrar no assunto da escrita e desse conhecimento em geral, todavia cabe considerarmos aspectos históricos e culturais que fazem relação com a temática aqui abordada.

O pesquisador sugeriu que os participantes do experimento agrupassem uma série de ferramentas, objetos ou algum item que tivesse significado. Os instrumentos foram dispostos de modo aleatório em algumas das vezes, e em outras de maneira fundamental à reflexão que o observador pretendia.

Em caráter introdutório, o experimento iniciou com a apresentação de desenhos de utensílios e objetos como martelo, serra, uma tora de madeira e uma machadinha a um jovem de 13 anos (analfabeto). Prontamente, o participante disse que eram todos iguais pela seguinte reflexão: “[...] se você vai serrar, você precisa de uma serra, e se você tiver de partir alguma coisa, você precisa de um machado. Portanto, todos eles são necessários aqui” (Luria, 2001, p. 49).

Após a intervenção do explorador, a fim de melhor explicar a atividade, ele dispôs a seguinte combinação: adultos e uma criança. Logo o jovem já disse que a criança não pertencia àquele grupo*,* mas indagou a possibilidade de permanecer com o menor ali, visto que, se os adultos estão a trabalho e precisam de algum auxílio para buscar algo, por exemplo, a criança pode auxiliar, facilitando assim o término de determinada atividade mais rápido. Pontuou, ainda, que o pequeno se desenvolveria e aprenderia sobre o serviço realizado.

Em busca das reflexões sobre a experiência, o mediador agora dispôs rodas e alicates. O jovem respondeu referente à relação entre ambas as ferramentas, afirmando perceber um ajuste entre as duas peças, “Sei que alicates não se parecem com rodas, mas você precisará deles se tiver de consertar alguma coisa nas rodas” (Luria, 2001, p. 49).

O objetivo do experimentador seria atribuir uma palavra (como ferramenta, por exemplo) para os utensílios exibidos ao jovem. Logo, ele percebeu que não existia uma classe que pudesse enquadrar alicates e rodas, mesmo que em uma relação de finalidade, em que um complementasse o outro, o objetivo dos dois itens não é o mesmo.

Em sequência da elaboração de uma reflexão sobre o caso, o experimento retorna para as figuras martelo, serra, tora e machadinha. Seria possível uma palavra que designasse todos os objetos? O jovem logo argumentou que não seria possível chamar todos eles de *martelo,* por exemplo. Estariam equivocados, mas se comparar um serrote com o martelo e a machadinha todos trabalham juntos, inclusive a tora. Ao relacionar a tora, um pedaço de madeira, com

as ferramentas, o jovem refletiu sobre a semelhança dos itens, afirmando que sem a tora não é possível construir os utensílios.

> Em seguida, mostraram-se desenhos de um pássaro, um rifle, um punhal e uma bala ao sujeito. Ele observou: A andorinha não se encaixa aqui. Não, este é um rifle. Ele está carregado com uma bala e mata a andorinha. Em seguida, você precisa cortá-la com o punhal, uma vez que não há outra maneira de fazer isso. O que eu disse antes sobre a andorinha está errado. Todas estas coisas devem estar juntas!. "Mas estas são armas. E a andorinha?" (Luria, 2001, p. 50).

O experimento tem continuidade na comparação entre copo, caçarola, óculos e garrafa, sendo interpretado pelo jovem seguindo o princípio de que para alguém com falta de visão, os óculos servem para auxiliar a enxergar o copo, a caçarola e a garrafa, afirmando, mesmo assim, que os óculos pareciam não combinar ali.

Na comparação da citação anterior, o jovem disse que a andorinha fazia parte do grupo, porque sem ela não haveria em quem atirar com a bala do rifle e fazer uso do punhal. Mas que lógica e qual reflexão podemos fazer diante de tantas comparações trazidas pelo autor?

Se relacionarmos a finalidade do experimento – embora realizado com um jovem analfabeto, e, como já mencionamos, não estamos segmentando tal especificidade – precisamos considerar também a participação de sujeitos com certa escolaridade e com experiências distintas de aprendizagem. Uma vez que, na maioria das respostas do jovem, o único conhecimento que estava acessível a ele seriam as experiências cotidianas, suas relações eram baseadas em ações do seu meio de maneira generalizada, atos que ele realizava diariamente na caça, na confecção de ferramentas etc.

Já quando a pesquisa foi feita com pessoas que possuíam alguma escolaridade, alguns podiam afirmar e classificar, por exemplo: que óculos, copo e garrafa ficavam juntos pois eram feitos de vidro, já a caçarola era de metal; camelo, carneiro e cavalo não poderiam ficar anexos à carroça, pois são animais.

“Uma maneira um pouco diferente de caracterizar estes resultados consiste em dizer que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa” (Luria, 2001, p. 51). Traremos algumas reflexões advindas do experimento a fim de entender alguns aspectos da

escolaridade na formação do conhecimento, considerando a importância da vivência na pré-escola, como também dessa passagem para o Ensino Fundamental.

Luria (2001, p. 53) complementa suas reflexões teorizando sobre o raciocínio silogístico, ou seja, aquele que se baseia na dedução ou lógica. O autor expõe outro exemplo que mostra as duas perspectivas do pensamento lógico: a proposição geral e a proposição específica. “Quando adultos instruídos ouvem, juntas, as duas premissas de um silogismo, eles não as percebem como duas frases isoladas em justaposição. Eles ‘ouvem’ como uma relação lógica implicando uma conclusão”. Ao mencionar que os metais preciosos não enferrujam, adicionamos à reflexão que o ouro é um metal precioso, e os entrevistados não fazem de forma lógica este raciocínio, visto que são postas duas frases, uma geral e outra específica, todavia, a interpretação de forma dicotômica e isolada faz com que surjam perguntas como: “enferruja ou não o ouro?”.

Consequentemente, os estudiosos utilizaram outras indagações a fim de observar o raciocínio lógico das pessoas. A questão agora seria: “O algodão cresce bem onde é quente e seco; A Inglaterra é fria e úmida; pode o algodão crescer aí ou não?” (Luria, 2001, p. 55). Nesta segunda informação específica do exemplo, os participantes não obtinham conhecimento acerca das condições climáticas, e como analisaram as frases de forma unitária, não usaram do silogismo para a resposta lógica.

Cabe destacar que outros estudos de Luria (2001) não consideraram o meio em que o indivíduo estava inserido, bem como sua classe social, visto que algumas conclusões poderiam ser diferentes em outros territórios, por isso inicia-se a pesquisa tomando como ponto de partida a dedução. Demais entrevistas também foram realizadas com os participantes com o propósito de obter posteriores reflexões sobre o silogismo quando relacionado ao público analfabeto.

> Os resultados de várias entrevistas desse tipo parecem particularmente claros: o processo de raciocínio e dedução, associado à experiência prática imediata, domina as respostas de nossos sujeitos analfabetos. Essas pessoas fizeram julgamentos excelentes de fatos que não estavam diretamente relacionados com elas, e podiam tirar todas as conclusões envolvidas de acordo com as regras da lógica, revelando muita inteligência verbal (Luria, 2001, p. 57).

No que se refere ao aprendizado da escrita gerado na escola, Vigotskii (2001) discute estudos que afirmam ser uma fase complexa e que gera inúmeras

mudanças no intelecto infantil. Acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o autor observa

> [...] que todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (Vigotskii, 2001, p. 116).

Desse modo, de acordo com o autor, de fato o processo de desenvolvimento é conseguinte ao da aprendizagem, mas que de forma alguma se manifestam de forma regular ou paralelamente. Sendo assim, ao considerar que em cada fase de desenvolvimento a criança também desenvolve o seu sistema nervoso central, sabemos que a atividade guia, aqui considerando especificamente a brincadeira de papéis sociais, através das intermediações docentes, com atividades que objetivam uma finalidade, também desenvolve o pensar consciente caracterizado pela conduta motora.

Se tratamos da transição da criança da pré-escola aos anos escolares, precisamos levar em consideração a aprendizagem da escrita, e quais mudanças ela pode ocasionar. Analisamos um exemplo trazido por Luria (2001), o qual evidencia a diferença entre símbolos e significados em grupos de analfabetos e não analfabetos. Não destacamos aqui o fato de uma das equipes não dominarem a escrita, mas sim o quanto o não aprendizado dela influencia na interpretação de imagens, como o representado a seguir.

Elementos ilustrativos enumerados

Fonte: Luria (2001, p. 45).

Um grupo com mulheres analfabetas respondeu que os elementos ilustrativos representavam sequencialmente um prato, uma tenda, um bracelete,

contas de vidro, um espelho, um relógio e um paneleiro. Diante dessa interpretação, que não consideramos errada ou certa, estamos analisando o sentido observado pelo grupo. Podemos confirmar aqui a reflexão feita no tópico anterior deste trabalho: o significado de uma imagem ou até mesmo ferramenta depende do sentido da finalidade que cada item tem. Se as mulheres ainda não obtiveram acesso às figuras geométricas, por exemplo, isso se refere ao meio em que elas estão inseridas, e de certa forma, à influência da aprendizagem sobre determinado assunto.

A mesma reflexão é encontrada quando solicitamos a uma criança não alfabetizada para escrever determinada palavra. Leontiev (2001, p. 159) afirma que

> É claro que um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. Nós, antes, diríamos que ele é apenas uma simples sugestão (embora uma sugestão artificialmente criada pela criança) que condicionalmente evoca certos impulsos verbais. Estes impulsos, porém, necessariamente não conduzem a criança de volta à situação que ela havia "registrado"; apenas disparam certos processos de associação cujo conteúdo, como vimos, pode ser determinado por condições completamente diferentes, que nada têm que ver com a sugestão dada.

O autor evidencia que para desenvolver a escrita, é necessário ter, além do conhecimento da simbologia das letras, um conhecimento cultural para a recordação, como mencionamos no exemplo de traços mais fortes ou mais leves a fim de lembrar-se posteriormente. Entendemos que para saber que a letra “b” é a inicial da palavra “bola”, a criança lembrará das atividades que pratica com o objeto, se por meio da recordação obtém o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. “Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão [...]” (Leontiev, 2001, p. 188). O ato, se considerado como já estudamos nos tópicos anteriores uma ação consciente, demonstra que a criança passa primeiramente por tentativas da escrita, formando uma aprendizagem de recordação, para depois atingir o objetivo de completar letras, sílabas, frases ou textos. Por isso, concordamos que o docente é responsável pela construção dos estágios e das habilidades e condutas que são incentivadas já na idade pré-escolar.

Nessa relação, Luria (2001) apresenta uma ligação pensada por Vigotski sobre cada estágio infantil. Quando menor, a criança não relaciona objetos ou tenta

agrupá-los a uma determinada classificação, por exemplo, mas analisa tudo que a cerca, de forma individual. Posteriormente, começa a perceber semelhanças entre um instrumento e outro, às vezes selecionando por características como cor, aparência etc.

Se relacionarmos com um exemplo já citado neste estudo, as crianças menores podem, inicialmente, reconhecer um gato por conta de suas características primordiais como a pelagem e seu miado. Ao aprender nos anos iniciais sobre as classes no mundo animal, percebe que o gato faz parte do grupo de mamíferos, que traz com ele muitos outros adjetivos pertencentes a essa comunidade, e que, inclusive, engloba outros animais.

Tendo como objetivo, em nossa pesquisa, o estudo do desenvolvimento da conduta motora, aqui compreendida como a forma superior do movimento, ou seja, a consciência de determinada ação, concordamos com Luria (2001, p. 196) quando expõe que “a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensórias, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter trações de memória de forma que traços ou ações possam ser usados no futuro.” Não adentraremos no quesito científico sobre as funções cerebrais da consciência do indivíduo, aqui especificamente a criança, mas refletiremos sobre o significado da consciência e sua relação com a linguagem.

Luria (2001) considera a consciência uma forma indireta de percepção do ambiente externo, em outras palavras, a percepção de nossas próprias ações. Na primeira idade, o menor, em estágio de conhecimento do seu corpo e de seus gestos (estágio sensório-motor) não enxerga, de fato, a diferença entre si e o seu arredor.

> Na criança, pouco antes do período pré-escolar, estas formas primitivas de consciência são substituídas por formas mais complexas de análise das informações, formadas com o desenvolvimento das ações manipuladoras e a percepção de objetos que surgem em suas bases, com os traços de seletividade e a constância característica desta percepção (Luria, 2001, p. 196).

O autor considera que posteriormente ao estágio sensório-motor, o menor inicia a fase pré-escolar, que se caracteriza pela brincadeira de papéis sociais e pelo domínio da linguagem. Nessa fase, as crianças podem, então, controlar suas formas

superiores do movimento e diferenciar o “eu e o mundo circundante” (Luria, 2001, p. 196).

Ainda no que se refere à consciência, Luria complementa que, se nos primeiros estágios a criança não mantém suas impressões de forma reflexiva com a consciência, posteriormente alcança o domínio de seus movimentos de forma consciente, como já analisado, porém todo o processo sensório-motor e de manipulação colabora com a formação e desenvolvimento da linguagem.

Mukhina (1995, p. 52) afirma que “o domínio da linguagem, por sua vez, dá um forte impulso ao desenvolvimento psíquico, o que permite a passagem para outras formas de ensino, baseadas na percepção e no pensamento e aperfeiçoadas pela influência da linguagem”. Por conseguinte, a criança aprimora seus conhecimentos e transforma as características apreendidas anteriormente, desenvolvendo-se psiquicamente e aprimorando suas ações motoras.

A linguagem, segundo Luria e Yudovich (1985), além de permitir a conexão de vivências entre a humanidade, conforme já pontuado, é capaz de permitir, no desenvolvimento infantil, as várias formas de reflexões e compreensões do meio diante de objetos.

> Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (Luria; Yudovich, 1985, p. 11).

Os autores consideram relevante, para entender a psicologia infantil, as aprendizagens de desenvolvimento que o menor adquire na escola e que contribuem para sua evolução mental. Todas essas ideias permitem-nos refletir sobre os temas centrais de nossa pesquisa: a brincadeira de papéis sociais, a conduta motora e a importância da transição da pré-escola para o Ensino Fundamental.

Os exemplos que trazem atividades intermediadas pelos docentes a fim de desenvolver algumas habilidades específicas também dialogam com a brincadeira de papéis sociais, que permite às crianças vivenciarem momentos semelhantes da vida adulta ainda não acessíveis a ela. Portanto, é definidor para a qualidade da conduta motora a compreensão das crianças acerca da finalidade das

ações que desenvolvem. Se, como já mencionado, ao ajustar os pregos para o conserto da mesa do ursinho a criança apenas pregar por pregar, não verá significado para a continuação. Por outro lado, tendo por objetivo consertar a mesa para o urso se alimentar, a finalidade ganhará sentido e dessa forma a criança passará a desenvolver a ação de maneira prazerosa e qualificada.

Compreendemos que a conduta motora se desenvolve em todo o percurso de desenvolvimento infantil da criança inserida na pré-escola, e inclusive na escrita (presente nesse estágio de transição). O ato de escrever do mesmo modo desenvolve a conduta motora, já que é através da grafia por signos (as letras) que a finalidade do ato se constitui. Em outras palavras, para grafar as letras, precisa-se da conduta motora que só possui sentido se considerarmos a finalidade de determinada escrita, representada pelas palavras, que se formam pelas letras (signo gráfico do fonema), estabelecidas com a imaginação, representada pelo ser humano a fim de expressar um significado (a finalidade).

Nossa investigação sobre a temática da atividade guia de brincadeiras de papéis sociais tornou o trabalho mais qualificado, pois nos permitiu relacionar inúmeros trabalhos bibliográficos com o intuito de concluirmos que a conduta motora está presente nessa fase de desenvolvimento em ações conscientes realizadas nas atividades com uma finalidade, como também na transição da fase pré-escolar para o Ensino Fundamental.

3 CONCLUSÃO

Nossas conclusões perpassam os temas abordados que buscaram entender de maneira teórica, fundamentada em grandes estudiosos da educação, a compreensão dos termos brincadeira de papéis sociais (e seus sinônimos) e conduta motora, bem como a sua relação com o desenvolvimento infantil na organização de ensino.

Ao estudarmos a atividade guia do período pré-escolar, considerando-a principal não pelo motivo de a criança passar um longo tempo inserida nela, todavia por ser uma fase em que o menor se desenvolve a partir das atividades elaboradas, também pontuamos a passagem da atividade guia de jogo protagonizado (da pré-escola) para a atividade de estudo (no Ensino Fundamental) de modo a compreender como o desenvolvimento que antecede o Ensino Fundamental impacta na formação da conduta motora e no processo de organização de ensino.

A atividade guia – sendo atividade diretiva, determinante e principal – no período pré-escolar compreende a brincadeira de papéis sociais, que tem sua origem histórica no período em que as crianças se inseriam precocemente no trabalho com o objetivo de auxiliar seus pais. Com o passar dos anos, as mudanças da criança nas relações sociais estabeleceram as condições para o jogo protagonizado, uma forma de imitar ações adultas por meio da brincadeira faz de conta, em que a criança, não podendo inserir-se na sociedade de forma prática direta em suas vivências, reformula as atividades da vida adulta.

Já no que diz respeito à atividade guia do menor incluído no Ensino Fundamental, tem-se como essencial a atividade de estudo, em que agora a criança tem como finalidade alcançar a apreensão do conteúdo como mediador da forma geral de atuação com o objeto expresso em seu conceito. Se antes imitava o adulto, agora precisa aprimorar-se de seus conhecimentos e iniciar a própria atuação.

O estudo levou-nos a compreender a importância da passagem de uma atividade guia para a outra, considerando fundamentações sobre as duas grandes temáticas de desenvolvimento, a brincadeira de papéis sociais e a conduta motora. Nos exemplos mencionados, pudemos perceber diversas adaptações no incentivo docente para o desenvolvimento da conduta motora através de uma organização de ensino que tomasse como base a brincadeira de papéis sociais, já que ela é guia na fase pré-escolar. Um dos exemplos mencionados que nos permite relacionar com a

passagem para o Ensino Fundamental foi a atividade proposta para a criança de saltar até determinada marca. Tal situação exige um planejamento da criança, em que para atingir aquele objetivo precisa organizar de seus movimentos, planejar a sua ação de acordo com a finalidade. A forma superior do movimento (sendo a conduta motora), também pode se dar nos anos iniciais, quando é necessário cumprir tarefas nas quais a criança coloca seu objetivo.

Entendemos como conduta motora a forma superior do movimento, em que a criança começa a ter consciência de seus movimentos, dominando-os. Por meio do desenvolvimento do domínio motor e com uma finalidade objetiva, a conduta motora também se expande, ou seja, são desenvolvimentos que dependem um do outro, pois a conduta é a memória do domínio motor, em outras palavras, a criança se conscientiza de um movimento e o realiza, tendo consciência de suas ações, a fim de concretizar determinada finalidade, como vimos nos exemplos das brincadeiras que continham regras.

As funções psíquicas superiores constituintes dessa etapa de desenvolvimento, como a imaginação, a criação, a memória volitiva, a percepção e a atenção voluntária, desenvolvem-se a partir das atividades elaboradas pelos docentes com a finalidade de obter o desenvolvimento da conduta motora por meio da brincadeira de papéis sociais. Dessa forma, é fundamental que o professor utilize situações imaginárias para sugerir motivo e estímulos às crianças para que, assim, a voluntariedade da ação superior do movimento ofereça experiências ainda não acessíveis, desenvolvendo-as de forma qualificada.

Embora tenhamos alcançado o foco de nossas problematizações, consideramos pertinente avançar nas reflexões sobre o tema, para o que deixamos a indicação, como proposição para futuros estudos, de investigar as relações particulares da aprendizagem da escrita, como suas características históricas e sua relação com as coordenações motoras específicas.

Destacamos que nossas relações e conclusões acerca da temática da brincadeira de papéis sociais e conduta motora podem transformar-se em ferramentas para o docente de Educação Física no ensino por conta das referências e percepções referentes aos exemplos estudados. As análises e conclusões possibilitam orientações para uma organização de ensino que oportunize vivências com a brincadeira de papéis sociais a fim de desenvolver a forma superior do movimento, que conferimos como sendo a conduta motora.

Notamos que a passagem da criança em idade pré-escolar ao Ensino Fundamental, anos iniciais, pode também ser temática a ser investigada no processo de aprendizagem da escrita.

Outra questão de estudo perpassa os experimentos com metodologia de campo, a intenção de compreender quais as dificuldades e necessidades dos professores de Educação Física na elaboração e planejamento de aulas, tendo como foco o desenvolvimento e a percepção do progresso da conduta motora por meio da brincadeira de papéis sociais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**, 2007. Disponível em: http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2020.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: A Gestação da Atividade de Estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e215280, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcjPdPStGktzk/abstract/?lang=pt# Acesso em: 29 mar. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

DAVIDOV, V. V. ***La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico****.* Moscu: Editorial Progreso, 1988. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/La_ense%C3%B1anza_escolar_y_el_desarrollo_ps.html?hl=pt-BR&id=AXerAAAACAAJ&redir_esc=y Acesso em: 15 ago. 2023.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla em la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. V. **La educacón y la enseñanza:** una mirada al futuro. Moscou: Editorial Progreso, 1991.

DAVIDOV, V. V. **El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicologia**. In. GOLDER, Mário (org.). *Angustia por la utopia.* Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002. p. 51-60.

ELKONIN, D. Desarrollo psiquico de los niños desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: Smirnov, A. A. (Org.). **Psicologia**. 3 ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la psicologia. In. DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905268/mod_resource/content/4/LA%20PSICOLOGIA%20EVOLUTIVA%20Y%20PEDAGOGICA%20EN%20LA%20URSS%2C%20traduzido%20por%20Marta%20Shuare.pdf Acesso em: 02 jun. 2023.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. 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: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

FAVINHA, M. A. Z., Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico. **Universidade Estadual Paulista (Unesp)**, 2022. Disponível em https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f613f3f5-3e8e-41e9-a078-1cffcc128f46/content Acesso em: 03 set. 2023.

FONSECA, V. **Da Filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GURIANOV, E. V. Los Hábitos. In. SMIRNOV, A. A, LEONTIEV, A. N, RUBINSHTEIN, S. L, TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1988.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: ÍCONE, 2001.

LURIA A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: ÍCONE, 2001.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 457-472, abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/wsGqWjbj8CR9fhKvL3tb4hn/abstract/?lang=pt# Acesso em: 21 fev. 2023.

MARCOLINO, S; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil; **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, set. 2009. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/640/397 Acesso em: 11 jun. 2020.

NASCIMENTO, C. P. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. DOI: http://doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-20092010-145437. Acesso em: 7 jun. 2020.

NASCIMENTO, C. P.; ASBAHR, F. S. F. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em:https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO_rev.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

NASCIMENTO, C. P. **A criação de situações imaginárias e os processos educativos na Educação Infantil:** Reflexões a partir do ensino da Educação Física. Florianópolis, jun. 2020. No prelo.

PASQUALINI, J. C., ABRANTES, A. A. Forma e Conteúdo do Ensino na Educação Infantil: O Papel do Jogo Protagonizado e as Contribuições da Literatura Infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084, Acesso em: 13 de jul. 2020.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C..; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A Arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1896-Texto%20do%20artigo-2549-1-10-20150409.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977.

SILVA, D. M. V. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, Ed. 8, 2017. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-

signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana. Acesso em: 04 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S., A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** ISSN: 1808-6535, 2008. Disponível em: https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf Acesso em: 22 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Fundacion Infancia y Aprendizaje, 2007.

ViGOTSKII, L. S. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. ViGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: ÍCONE, 2001.

VYGOTSKIJ, L. S.; LURIA, A. R. **Strumento e segno nello sviluppo del bambino**. Bari: Laterza, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. ***Obras Escogidas***, Vol. III. Madrid: Visor, 2004.

ZAPORÓZHETS, A. V. Desarrollo del sistema nervioso y de la actividad nerviosa superior del niño. In. SMIRNOV, A. A, LEONTIEV, A. N, RUBINSHTEIN, S. L, TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

ZAPORÓZHETS. A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In. DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS:** Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987.