



JOÃO VÍTOR BARCELOS CAMPOS

**A CONCEPÇÃO DE JOGO NA PERSPECTIVA DE
VYGOTSKY: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**LAVRAS – MG
2022**

JOÃO VÍTOR BARCELOS CAMPOS

**A CONCEPÇÃO DE JOGO NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de
Lavras, como parte das
exigências do programa de
graduação em Educação
Física, para obtenção
do título de Licenciatura.

Orientador
Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

**LAVRAS – MG
2022**

JOÃO VÍTOR BARCELOS CAMPOS

**A CONCEPÇÃO DE JOGO NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

**THE GAME CONCEPTION FROM VYGOTSKY'S PERSPECTIVE: A
BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de
Lavras, como parte das
exigências do programa
de graduação em Educação
Física, como parte dos
requisitos para obtenção do
título de Licenciatura.

APROVADO em de abril de 2022.

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Mr. Alysson dos Anjo Silva UFLA

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Orientador (a)

**LAVRAS-MG
2022**

*A minha mãe Regina, meu pai Gesmo Hélio,
minha irmã Camila, minha namorada
Fernanda e a toda minha família, pelo apoio
durante todo o período da graduação.*

Dedico.

RESUMO

Na presente pesquisa buscamos explicitar o conceito de “jogo” desenvolvido pelo autor Lev Vygotsky. Para tal empreitada, partimos de uma contextualização do que seria seu projeto de uma psicologia sócio-histórica, em contraposição às teorias vigentes de sua época, e seguiremos rumo ao seu projeto pedagógico, evidenciando o modo através do qual, ele se desenvolve, quais são suas implicações e métodos, dando ênfase ao conceito que nos é pertinente, a saber: o de jogo. Essa pesquisa se pretende bibliográfica, portanto, nela exploraremos análises de citações colhidas dos livros do autor, especialmente no que tange a concepção de jogo; assim como de comentadores, que fizeram suas análises sobre a mesma problemática. A obra em torno da qual orbitam é: A formação social da mente (1978), cujo conteúdo sobre os processos psicológicos infantis, assim como sobre os desenvolvimentos possíveis nas aplicações pedagógicas, formalizam e estabelecem as condições de aplicação dos jogos nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo; Pedagogia; Psicopedagogia.

ABSTRACT

In the present research we will seek to explain the concept of “game” developed by the author Lev Vygotsky. For this endeavor, we start from a contextualization of what would be his project of a socio-historical psychology, in opposition to the prevailing theories of his time, and we will continue towards his pedagogical project, explaining the way in which it develops, what are its implications and methods, emphasizing the concept that is relevant to us, namely: the game. This research is intended to be bibliographic, therefore, we will explore analyzes of quotes collected from the author's books, especially regarding the game conception; as well as commentators who made their analyzes on the same problem. The work around which we will orbit is: *The social formation of the mind* (1978), whose content on children's psychological processes, as well as on possible developments in pedagogical applications formalize and establish the conditions for the application of games in learning processes.

Keywords: Game; Pedagogy; psychopedagogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	11
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS NA ÉPOCA DE VYGOTSKY..	14
3.1 As Concepções do Jogo em Lev Vygotsky	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
5. REFERÊNCIAS	38

1. INTRODUÇÃO

Nascido em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, desde sempre sendo um estudante do ensino público, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como na Universidade Federal de Lavras, e como tal, posso oferecer um testemunho do percurso e do contraste entre as teorias da Educação ensinadas em relação às aplicadas. Em quase toda formação básica vivenciada nas aulas de Educação Física, era tratada como se fosse sem importância, cada aluno fazia o que estava com vontade, a maioria dos meninos iam jogar futsal, a maioria das meninas vôlei, e tinha vezes em que, outros professores pedia às aulas para realizarem outras atividades, além disso muitas das vezes no Ensino Médio, éramos abandonados pelo professor na quadra.

O interesse pela Graduação em Educação Física se deu justamente, pelo fato de ser um garoto proativo, apaixonado pela prática de atividade física e ajudar as pessoas, tive boas influências na escolha, sendo elas, minha Irmã, formada na área, e pela minha professora de cursinho. Outro motivo pelo qual escolher a Educação Física, foi à aceitação com o próprio corpo, sendo mais específico, ao estar bem acima do peso, e ao fazer exercícios meu peso importava bastante pela modalidade que eu gostava, no caso o futebol, mas mesmo assim, eu me sentia bem e isso mudava de algumas formas os meus hábitos.

Como resultado, comecei a me preocupar menos com o que era “perfeito” e a me preocupar mais com o que era “bom”, as piadinhas sempre existiam, mais deixei de importar com elas desde cedo, as vezes machucavam muito, mais só serviram de motivação pra pessoa que me tornei hoje, e a pessoa que eu ainda vou ser. Sendo assim, o interesse que cito acima em relação a isso veio com o principal objetivo de querer me ajudar, e com mais ênfase, poder ajudar as pessoas que se sentiam igual a mim, de qualquer outra forma possível que estivesse ao meu alcance.

Ingressei na Universidade Federal de Lavras (UFLA) no ano de 2018, no curso de Educação Física, desde o início da minha graduação, sempre quis mostrar ser um aluno competente, retrato da minha Educação Básica, e tentar quebrar o paradigma de professor rola bola, com intenção posterior de completar tanto o bacharelado quanto a licenciatura. Confesso que em algumas disciplinas e durante alguns semestres, tratei a faculdade com a mesma mentalidade do Ensino Básico, onde somente queria ser aprovado nas disciplinas, e nos dias atuais, estou tendo que lidar com as consequências do conhecimento, que talvez não desse importância no início da graduação, também fui um pouco “canelada”, como

dizemos na graduação, ou seja, não dei importância, ou não via sentido naquilo em algumas disciplinas.

Participei, como bolsista, do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre 2018/2 e 2021/1, sendo este uma das determinações reais da política de formação de professores, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regido pela Portaria 096/2013, visando principalmente o aprimoramento da profissão docente. A sua gestão é assegurada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que acolhe Projetos Fundadores de outros doadores que considerem programas de natureza semelhante.

Neste programa tive contato com as escolas mais primárias, assim como com a teorização do conteúdo a ser passado nelas, sendo mais específico, esse projeto contempla diversas discussões, aprofundando em textos, além de um contato direto com a escola, tendo oportunidade de atuar como docente por algumas vezes, e observar o professor em atuação. Foi um misto de aprendizados e muita empolgação durante esse período de projeto, as dificuldades com as turmas de Ensino Médio foram tremendas, mas acredito que tudo na vida é um processo, e naquele momento o que foi assimilado como aprendizagem e experiência, foram muito importantes para a graduação e para a vida

Fui fisgado pelos temas educacionais apresentados na aula de Didática em Educação, pelo professor Fábio Pinto dos Reis, e, devido à forte atratividade ocorrida pela dinâmica das aulas, decidi começar uma pesquisa que promovesse um aprofundamento em um tema pertinente à pedagogia. Durante a pandemia do COVID-19 ao realizar os estágios de forma online, com o professor Dr. Kleber Tuxen Carneiro e o próprio Fábio, o tema Jogo foi o que mais conseguiu prender minha atenção, um tema que parece ser tão simples, mas de fato é bem complexo.

Inicialmente, minha intenção era falar sobre os jogos e as brincadeiras e sua função pedagógica; no entanto, fui orientado a afunilar meu interesse, caindo na questão dos jogos, elaborada pelo teórico Vygotsky. Creio que o àquilo que é da ordem do lúdico, pode servir como instrumento, nas aulas de Educação Física, para o desenvolvimento dos estudantes, de modo que seria, ao mesmo tempo, divertido e eficiente. E, além disso, pode ser um meio de combinar o modo de vida e a luta, de muitas formas.

Como problemática deste trabalho chegamos ao seguinte questionamento: Qual a importância do conceito de jogo para Vygotsky? Ou seja, buscaremos explicitar, a partir de uma revisão bibliográfica, como se expressa o conceito de jogo desenvolvido por

Vygotsky, através da leitura do autor e dos críticos. Também caberá a definição da relevância de sua leitura do lúdico, nas práticas didáticas atuais.

A pesquisa teórica bibliográfica será desenvolvida com os seguintes objetivos: Busca de fontes relevantes; compreensão do tema abordado através da leitura e fichamento dos textos, após um levantamento bibliográfico preliminar; coleta de citações, que servirão como guia para os principais problemas e explicações claras das questões pertinentes à pesquisa. E, por fim, a organização e redação de um texto dissertativo sobre o tema escolhido.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa terá embasamento teórico e bibliográfico, a palavra teoria pode ser entendida de maneiras diversas. Na linguagem popular é identificada frequentemente como especulação. Entretanto, para a ciência, seu significado é bastante distinto. Braithwaite (1955), também afirmado por Selltiz, *et al.*, (1974, p. 540) apud Neuman (2003), define a teoria como: “Conjunto de hipóteses que formam um sistema dedutivo; ou seja, um sistema organizado de maneira que, considerando como premissas algumas hipóteses, destas decorram logicamente todas as outras.”

Nesse sentido, ela é definida como uma pesquisa qualitativa, e, mais especificamente, qualitativa e bibliográfica. Para Alves, Oliveira e Sousa (2021, p. 2): “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.” Segundo Arilda Schmidt Godoy em seu artigo: *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais 1995*, uma pesquisa dessa ordem “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.1). Nela encontramos principalmente os estudos referentes às humanidades, em oposição aos métodos elaborados pelas ciências que são experimentais. Esse tipo de abordagem, isto é, qualitativa, pode ser separada em três abordagens: documental, estudo de caso e a etnografia.

No caso da presente pesquisa, faremos uma pesquisa documental que não se refere aos materiais primários, e sim relaciona livros e artigos a respeito do tema selecionado, logo, utilizaremos conteúdos bibliográficos para delinear o conceito de um autor, assim como, sua fortuna crítica para desenvolver uma costura da argumentação que nos seja própria. Para alguns autores, como Godoy (1995), há uma identificação entre a pesquisa bibliográfica e a documental, assim como para Appolinário (2009), que nos mostra em seu verbete sobre metodologias de pesquisa: “Pesquisa documental: [bibliographical research,; documental research]; pesquisa bibliográfica: [bibliographical research,; documental research]. Pesquisa que se restringe à análise de documentos.” E ainda, segundo Figueiredo, “Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação.” (FIGUEIREDO, 2007). A definição da pesquisa documental é a seguinte, para Godoy: “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não

receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.” (GODOY, 1995, p.5)

E, ainda segundo a autora:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p.3).

O sentido criativo possibilitado pela pesquisa qualitativa documental consiste na liberdade, entre as escolhas dos documentos a serem trabalhados, assim como, pelo modo como nos apropriamos dele. Uma das grandes vantagens da pesquisa que se dá nesse sentido, é o acesso aos documentos tais como eles nos são apresentados, livres de uma sujeição às teorizações recentes, que possibilitam um vislumbre do passado mais confiável. Ela nos diz que:

Além disso, os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (GODOY, 1995, p.3).

Para Figueiredo (2007), apesar de a pesquisa documental incluir a análise dos livros, a noção do que é um “documento” transcende essa distinção, sendo possível incluir, em seu conjunto, uma série de outros elementos, tais quais: vídeos, fotografias, entre outros. Nesse sentido, a partir de agora, para uma definição mais evidente de nossa proposta, trataremos a pesquisa como qualitativa e bibliográfica. Segundo Alves, Oliveira e Sousa (2021):

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho

científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (ALVES, OLIVEIRA E SOUSA, 2021, p.5.).

A análise dos livros e artigos, apesar de possibilitar certa liberdade, é medida por técnicas de análise de seu conteúdo. Para Alves, Oliveira e Souza (2021), qualquer discurso ou processo de comunicação considera um emissor e um receptor, logo, caberá ao analista desse documento, a análise dessa relação cifrada. “Parte-se do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.” Para Bardin, em: *Análise de Conteúdo* (1977):

O termo análise de conteúdo” designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.44.).

Em outras palavras, nesta pesquisa buscaremos ambientar na história o nascimento do conceito de jogo para o autor L. S. Vygotsky – explicitando qual a funcionalidade dessa leitura no âmbito da psicologia, assim como, da psicopedagogia. Além do diálogo do autor com as questões de seu tempo, teremos em vista a importância do conceito de jogo dentro das obras vygotskianas, traçando uma leitura exegética de seu conteúdo. Por fim, faremos uma revisão bibliográfica, possibilitando o encontro desse conceito com comentadores pertinentes, que nos trarão luz às implicações da concepção de jogo, assim como suas limitações e suas aplicações possíveis.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS NA ÉPOCA DE VYGOTSKY

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, no dia 17 de novembro de 1896. Filho de uma próspera e culta família de judeus, sendo o segundo de oito irmãos, viveu um longo período em Gomel, também na Bielo-Rússia. Sua família tinha uma situação econômica bastante confortável, seu pai era chefe de um departamento em um banco e representante de uma companhia de seguros, e sua mãe era professora, porém, não exercia a profissão. O autor cresceu dentro de uma família intelectualizada e desde cedo se interessou pelos estudos e pela reflexão de várias áreas do conhecimento.

Sua educação, em maior parte, foi realizada em casa por meio de tutores, e somente aos quinze anos ingressou em uma escola particular. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou, e junto à graduação, frequentava cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Anos mais tarde, retomou o curso de medicina, realizado parte em Moscou e parte em Kharkov devido ao seu interesse em trabalhar com problemas neurológicos como forma de compreender o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1993).

Ainda na cidade de Gomel, Lev Vygotsky foi uma pessoa de renome fundando uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Formação de Professores, onde ministrou cursos de psicologia. Desde então, para ajudar no desenvolvimento dessas crianças, ele tem focado suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos. Em 1924, após uma brilhante participação no II Congresso de Psicologia em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Nesse momento, ele escreveu o trabalho “Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdas-mudas e Retardadas” (OLIVEIRA, 1993).

O interesse de Vygotsky em funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos do cérebro, o levou a colaborar com pesquisadores neurofisiológicos, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, que fizeram uma importante contribuição para o Moscow Institute of Disability, especialmente no livro " Formação Social da Mente", onde discute processos psicológicos humanos típicos, analisando-os desde a infância e seu contexto histórico-cultural (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Michael Cole e Sylvia Scribner (1991, p.6), até a segunda metade do século XIX, a filosofia era o campo do saber que investigava a natureza humana, assim como, as estruturas que possibilitam o conhecimento, as qualidades epistemológicas. Os autores elencam duas grandes correntes que, apesar de dissonantes, destacaram a importância dada em sua época, para o questionamento de: O que seria próprio do ser humano? E ainda, como funcionaria o processo do conhecimento? Tratar-se-iam do empirismo – cujo expoente seria Locke, no seu livro *Ensaio acerca do entendimento humano (1690)*; e do idealismo, representado pela teoria de Kant em *A crítica da Razão Pura (1781)*.

Ainda de acordo com os autores, a partir de 1860, ocorreu um abalo entre as teorias vigentes, com a publicação de três obras, cujo conteúdo propunha novas abordagens para os antigos problemas, foram elas: *A origem das espécies (1859)*, de Charles Darwin, que propunha uma relação de continuidade entre os outros animais e os seres humanos; *Die Psychophysik (1860)*, de Gustav Fechner, que buscava matematizar os processos mentais; e *Reflexos do cérebro (1863)*, de I. M. Sechenov, que analisava os processos de excitação e evasão do sistema neuromuscular – propondo que, assim como ocorria respostas sensíveis às experiências feitas com rãs, poderiam ocorrer com os seres humanos, por possuírem um sistema neuromuscular cujo funcionamento seria semelhante. De acordo com Cole e Scribner:

Nenhum desses autores se considerava (e tampouco era considerado pelos seus contemporâneos) psicólogo. No entanto, eles forneceram as questões centrais que preocupavam a psicologia, uma ciência jovem, na segunda metade do século: quais são as relações entre o comportamento humano e o animal? Entre eventos ambientais e eventos mentais? Entre processos fisiológicos e psicológicos? (COLE; SCRIBNER, p. 8, 1991).

A partir de tais emblemas, assim como da insatisfação com as consequências das propostas, surgiu a primeira escola psicológica, formada por Wilhelm Wundt (1890), cuja proposta consistiria, no enfoque dos processos mentais e das funções psíquicas superiores. Em outras palavras, o autor se dedicava ao estudo da consciência. Em contramão a essa leitura, encontramos os *behavioristas*, que se focaram na noção comportamental da psicologia, enfatizando os processos de estímulo e resposta. Cito Cole e Schibner:

Explorando o potencial sugerido pelo estudo de Pavlov dos reflexos condicionados (desenvolvido a partir de Sechenov) e pelas teorias de Darwin sobre a continuidade evolutiva entre os animais e o homem, essas

correntes psicológicas abriram muitas áreas para o estudo científico do comportamento animal e humano. (COLE; SCRIBNER, p.8, 1917).

Todavia, esse método só era aplicável naquilo em que os seres humanos compartilham com outros animais – excluindo, por conseguinte, os processos psicológicos superiores, tais quais: o pensamento e a linguagem.

Outra vanguarda das propostas de análise psicológica nesse mesmo contexto, foi a Gestalt, que relacionava os fenômenos intelectuais com os perceptuais. Ainda segundo os autores, os gestaltistas recusaram a possibilidade de experiências simples, como as feitas pela psicologia da consciência, assim como pelos behavioristas, explicarem fenômenos de alta complexidade. Para Cole e Scribner, esse é o cenário da psicologia na Europa, no qual Vygotsky está inserido. Todavia, sua leitura dos processos psicológicos superiores não converge com as dos autores que foram apresentados.

Para os gestaltistas contemporâneos de Vygotsky, a existência da crise devia-se ao fato de as teorias existentes (fundamentalmente as concepções behavioristas de Wundt e Watson) não conseguirem, sob seu ponto de vista, explicar os comportamentos complexos como a percepção e a solução de problemas (COLE; SCRIBNER, p.10, 1991).

Considerando a insuficiência das teorias elaboradas e persistentes em sua época, Vygotsky tinha em vista uma diferente abordagem, que abarcasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, sem distanciar-se das ciências naturais. Todavia, essa empresa, segundo Cole e Scribner, não foi possível de conclusão, o que não significa que o trabalho do autor não tenha se diferenciado dos seus contemporâneos, e nem que ele não tenha forte relevância para a psicologia de sua época, e ainda, possui ecos na psicologia e pedagogia atual.

Tendo elaborado cerca de 200 trabalhos, em seu curto espaço de vida, trinta e sete anos, o autor nos deixou um legado de críticas e propostas, especialmente no que tange a insuficiência das respostas oferecidas pelos *behavioristas*, acerca de “o que seria próprio do humano”; criando um divórcio entre a humanidade e a animalidade, através do oferecimento de uma teoria que considera a existência de um processo de “humanização”; em outras palavras, para o autor, o que é “próprio do humano”, é algo que se desenvolve social e interativamente, o que é, ao mesmo tempo, uma recusa da essencialidade e do inatismo é, uma especificação que afasta a humanidade daquilo que seriam os outros animais. Cito Cole e Scribner:

A maior razão para a relevância permanente do trabalho de Vygotsky está no fato de que, em 1924 e na década subsequente, ele se dedicou à construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, em particular aqueles princípios que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. Ao mesmo tempo, ele produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem (COLE; SCRIBNER, p.10, 1917).

Sua teoria sociointerativa é herdeira de um marxismo dialético, que considerava a importância da relação entre os seres humanos, assim como de seu período histórico, para pensar no indivíduo que está sendo formado e se desenvolvendo. Entre suas obras, destacaram-se: “A Pedologia de Crianças em Idade Escolar” (1928), “Estudos Sobre a História do Comportamento” (1930, escrito com Luria), “Lições de Psicologia” (1932), “Fundamentos da Pedologia” (1934), “Pensamento e Linguagem” (1934), “Desenvolvimento da Criança Durante a Educação” (1935) e “A Criança Retardada” (1935).

Ao longo de décadas, pedagogos e professores de diversas áreas vem discutindo propostas para a melhoria da educação básica no país. Que todos querem uma educação melhor para as futuras gerações é praticamente indiscutível, no entanto, paradoxalmente, as escolas do século XXI, ainda seguem os modelos propostos na época de Napoleão Bonaparte. “O ensino é limitado à ação educativa do educando e, muitas vezes, não inclui no planejamento, jogos e brincadeiras” (MORAIS; ARAÚJO, 2016. p. 1), os quais acabam sendo reservados apenas aos momentos de lazer das crianças. Ou seja, a importância pedagógica das atividades pedagógicas vem sendo desprezada, ainda que diversas pesquisas a confirmem.

Embora essa falta de ludicidade não seja tão evidente na Educação Física, essa área também sofre com essa questão. O que se observa é que, muitas vezes, o foco dos professores de Educação Física é muito mais em desempenhar atividades esportivas, seguindo regras mais ou menos rígidas, do que em tornar essas atividades prazerosas para os alunos envolvidos. Ou seja, ainda hoje, em muitas escolas, preserva-se a visão biologicista e tecnicista de Educação Física.

Santos (2002) apud Moraes e Araújo (2016), vai contra essa visão sisuda e sistemática de ensino, de modo geral, afirmando, com base em Vygotsky, que o lúdico é:

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS 2002, p. 12 *apud* MORAIS; ARAÚJO, 2016, p. 8).

No caso específico da Educação Física, poderíamos fugir dessa visão excessivamente mecânica de atividade física, com foco quase exclusivo no exercício em si, levando os seguintes princípios e aspectos em consideração:

1. O brincar é importante para a criança. Conforme afirma Vygotsky, é por meio de jogos e brincadeiras que as crianças aprendem e internalizam as regras da sociedade no futuro. O ser humano brinca de ser adulto na infância como forma de se preparar para de fato viver a fase adulta no futuro.
2. Tendo isso em vista, a aula de Educação Física será mais bem aproveitada pelos educandos se os exercícios físicos forem lúdicos.
3. A concepção tradicional de que a mente infantil é como uma tábula rasa a ser preenchida é obsoleta e deve ser deixada de lado; o conhecimento de mundo que a criança já tem antes da fase escolar deve ser respeitado e levado em consideração. Assim, as brincadeiras que a criança já conhece do seu tempo livre, podem ser aproveitadas e recriadas de modo a acrescentar-lhes um conhecimento novo durante as aulas de Educação Física.

Talvez, no que diz respeito às atividades lúdicas, às quais as crianças se dedicam em seu tempo livre, possa surgir uma problemática: a de que, cada vez mais, as crianças brincam quase que exclusivamente com aparelhos tecnológicos, existindo então uma tendência ao abandono de brincadeiras tradicionais ao ar livre, e que fossem mais próximas dos exercícios físicos. Neste caso, penso que podem ser elaboradas metodologias de ensino que envolvam jogos e brincadeiras não só como estratégia de aprendizado, mas também como forma de resgatar outras formas de acessar o universo lúdico.

Para a criança, o jogo impõe uma situação-problema que instiga sua ação, reverte-se em competências para criar, elaborar e reconstruir sentidos sobre as experiências vividas (Pimentel, p.133, 2008).

3. 1 Concepções de jogo em Lev Vygotsky

Nesta parte do trabalho, observamos como o conceito de jogo, tal como foi desenvolvido por Lev Vygotsky, têm sido tomado por comentadores recentes, assim como a funcionalidade dessa concepção no âmbito escolar e de aprendizagem geral.

Para Tezani, no artigo “Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos observamos que:

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive (TEZANI, p.2. 2006).

A autora, baseando-se nas leituras de Lev Vygotsky, mostra a permanência de suas teorias na atualidade, especialmente no que tange ao conceito de jogo - ao destacar que “o jogar” não é um mero passatempo, e sim, uma ferramenta poderosa, através da qual, o indivíduo é capaz de desenvolver habilidades cognitivas. A autora também destaca que, através dos jogos, a criança pode testar sua criatividade, fazendo experiências em ambientes controlados, que a levam a exercitar sua habilidade de escolhas, assim como descobrir o que lhe apraz afetivamente em detrimento das outras opções.

Além disso, através dos jogos, a criança passaria a diferenciar objeto e significado, o que seria fundamental para o seu desenvolvimento e habilidade de leitura do mundo, como pudemos observar ao acompanhar o texto do Vygotsky. Entre os jogos plausíveis, a autora destaca, os jogos de correr, damas, xadrez. E teríamos também os jogos dramáticos, que seriam de uma segunda ordem. Cito Tezani: *A ação, durante o movimento do jogo, provoca espontaneidade. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo. Ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar-se e enfrentar, sem medo, todos os perigos (2006, p.3).*

Para Alessandra Pimentel, no artigo A ludicidade na educação infantil: uma ótica histórico-cultural(2008) :

O conceito de ZDP explicita claramente uma relação entre a educação e a conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico. Ao propor que, através do jogo – motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios – a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento. O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário,... é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994: 117).

Nesse sentido, a criança, através da ludicidade, passaria a ter acesso a uma perspectiva de universo ampliada – o que seria, para a autora, uma vantagem. Ainda segundo a autora, os jogos e as ações lúdicas são diferentes das outras ações humanas, uma vez que seriam motivados por emoções generalizadas e não conscientes para a criança. Cito: “*Mesmo não impulsionado pelo prazer, o jogo atua sobre emoções derivadas de necessidades que aparecem ao longo do desenvolvimento, cumprindo com a função de satisfazer algumas, bem como modificar ou criar outras*” (PIMENTEL, p.109, 2008).

Outro aspecto importante do jogo, pintado com tintas fortes por Pimentel (2008), é o fato de que, através dele, as crianças são capazes de abdicar de prazeres imediatos ou instintivos, em prol de um ganho tardio, porém mais satisfatório. Trata-se de um cálculo e de uma aceitação da renúncia, situação particularmente dolorosa para as crianças. É ainda significativo que, em alguns jogos, elas cheguem à conclusão de que, esperar para obter algo depois é melhor através do próprio raciocínio, sem que um mediador lhes imponha isso como uma regra. Isso não significa, por outro lado, que as regras não sejam fundamentais, uma vez que elas circundam as possibilidades e ensinam a criança a lidar com aquilo que é aceitável e aquilo que não é, em um ambiente artificial e por isso, seguro.

Pimentel aponta, acompanhando Vygotsky, que para o autor haveria duas primazias a respeito dos jogos, primeiramente no que toca à afetividade explorável através deles, e em segundo lugar, o desenvolvimento cognitivo que eles promoveriam. O desenvolvimento cognitivo que se dá pelos jogos, passa também pelos fatores socioculturais implicados neles. Por exemplo, através da necessária mediação de um pedagogo ou figura que representa esse papel diante da inserção do indivíduo nos âmbitos

mais complexos de compreensão, e resposta perante situações desafiadoras que apareceriam no formato lúdico. Para Oliveira:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilita o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1999, p.98).

É nesse sentido, também, que observamos a colocação de Pimentel acerca do aspecto cognitivo dos jogos, grifando um alinhamento entre leituras.

Sem ser imposto, o jogo propicia que as crianças imprimam uma direção diversa da planejada pelo educador. Isso não impede nem deturpa as aprendizagens almejadas; pelo contrário, toda alteração realizada pelas crianças aguça seu interesse pelo desafio e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, relativas à capacidade de transformar um jogo em outro. Ao terem liberdade para definir a brincadeira, mas contando com auxílios do educador, elas podem ser orientadas a assumir, também, a função de investigar a atividade lúdica, observando as relações entre suas regras, objetivos, recursos necessários e modos de atuar (PIMENTEL, p.120, 2008).

Como é possível observar, as habilidades cognitivas desenvolvidas e exploradas através dos jogos são versáteis, podendo e sendo utilizadas em outros campos sociais.

Outro ponto salutar a ser destacado, é que o jogo, segundo Pimentel (p.127, 2008), é a possibilidade da superação do egocentrismo cognitivo da criança – compreendido como o desfocar de pontos de vista cristalizados, abrindo-se novas perspectivas de mundo, que ocorreriam através das inter-relações implicadas nos jogos. Elkonin (1998) explica essa concepção nos seguintes termos:

O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o ‘descentramento’ cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis (ELKONIN, 1998, p. 413).

Como vimos no capítulo anterior, ocorreria uma evolução de escolha dos jogos que são do interesse da criança, na medida em que ela se desenvolve psiquicamente. Pimentel (2008) destaca que, o caminho natural dessas escolhas, na medida em que a criança se desenvolve cognitivamente, é a opção por jogos que contenham regras. Cito:

Em circunstâncias lúdicas, subordinar-se a regras contém prazer e esforço, pois a própria regra é transformada em jogo. O simples caminhar pela calçada transforma-se num desafio que a criança se impõe, ao se propor a manter os pés sobre uma linha imaginária. No decorrer do desenvolvimento, aumenta o interesse por brincadeiras em que regras explícitas e compartilhadas são predominantes, exigindo a interação com outras crianças, cujas trocas são oportunizadas pela imitação de um modelo, pela comunicação verbal ou pela construção conjunta (PIMENTEL, p.130, 2008).

Desse modo, esses jogos estimulam o desenvolvimento do autocontrole na criança. As regras passam a ser associadas ao próprio prazer envolvido no brincar, surgindo de modo natural e ao mesmo tempo pedagógico.

As regras passam a condicionar a própria manutenção do jogo, independente de controle externo. A criança sente prazer ao respeitá-las, postergando ou alterando a realização de seus desejos. A brincadeira se mantém porque todos estão de acordo, unidos pelo desejo de brincar (PIMENTEL, p.131. 2008).

Falando em desejo, podemos nos voltar para o aspecto afetivo do jogo, explorado por Tezani, em 2006. Ele nos diz que: “O jogo representaria, então, a articulação entre o desejo, a afetividade, a inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e o avançar das zonas de desenvolvimento” (2006, p. 13). Nesse sentido, compreendemos que ele se separa substancialmente de outros modos de aprendizado, pela abertura do desejo e não de uma imposição prescritiva, que poderia aparecer como inibidora, ao contrário, os jogos são convidativos e eficientes simultaneamente em sua função de ensinar.

Um dos desejos implicados ultrapassa a possibilidade “de se divertir” nas corridas e jogos gerais, que exploram os prazeres e limites do corpo, trata-se do prazer pelo saber, que é da ordem do desafio intelectual e que proporciona satisfações, na medida em que os jogos se tornam mais sofisticados, e o sujeito, percebe-se capaz de desvendá-los e exercê-los, através de processos de tentativa e erro. O aprendiz, aqui jogador, desenvolve e aprende estratégias para solucionar situações desafiadoras, o que surge de modo exemplar,

através de partidas de xadrez e damas. O prazer pelo conhecimento está também intimamente relacionado à pesquisa, investigação e curiosidade da criança.

Somente ao relacionar-se com o saber, integrar-se com o conhecimento é que se pode compreender o significado da aprendizagem. A sala de aula, dessa forma, deve ser um espaço de confiança, de liberdade - sem libertinagem, mas com limites-, de conteúdos interdisciplinares, de inclusão dos diferentes, de aceitação do novo e de afetividade. Nesse espaço de interação, a aprendizagem efetivamente irá ocorrer, pois o sucesso escolar está na realização de um trabalho com prazer (TEZANI, p.14, 2006).

Embora Vygotsky grife muitas vezes que, o processo de aprendizagem, através dos jogos, não se limita à questão do prazer, não é sem ele, que esse movimento se dá. Como adverte Tezani (2006), a afetividade é uma poderosa ferramenta de conexão e permite com que o indivíduo se sinta confortável e acolhido, de modo a explorar novas situações e tornar-se mais consciente de si e daquilo que o interessa ou não.

Em *A Formação Social da Mente* (1991), o estágio do desenvolvimento cognitivo da criança, para Vygotsky, é indicado pelas necessidades que definem cada fase. Ele argumenta, que toda mudança que caracteriza o salto de um estágio para o outro, está vinculado a motivações, tendência e incentivos, próprios de cada ambiente

Por exemplo, a criança recém-nascida até o momento em que desenvolve o uso da linguagem, tem seus interesses e suas necessidades, voltada para fortalecer o vínculo com o mundo na qual faz parte, desta forma, é comum os brinquedos serem representados por uma ideia que envolve o uso de barulho, textura, riqueza em detalhes e cores.

Os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da criança, que Lev chegou a criar uma topologia psicológica: ele expressou, matematicamente, a trajetória do movimento da criança num campo, de acordo com a distribuição dos objetos, com diferentes forças de atração ou repulsão (VYGOTSKI, 1991, p. 64).

Isto é, estes brinquedos nessa idade visam enriquecer a experiência sensorial da criança, em relação a sua ideia de mundo que está em formação. Vygotsky entende essa fase, como um momento que possui uma ação de natureza imediata, como por exemplo, jogar a bola e ela quicar, apertar o botão e ouvir o som, etc. A simples resposta que a ação retorna à criança, cria uma sensação de prazer.

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brincar preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, inclui tudo aquilo que é motivo para a ação (VYGOTSKY, 1991, p.62).

Contudo, a ação de brincar não é unicamente voltada ao prazer, como já citado acima. As brincadeiras que envolvem um princípio lógico motor, por exemplo, como colocar o objeto no espaço correto de encaixe, brincadeiras de empilhar blocos, montar quebra cabeças, etc, podem ser frustrantes. Vygotski afirma que se a expectativa da criança é ter sucesso e, na realidade ela falha, um sentimento contrário ao prazer se torna evidente. Ao mesmo tempo que, quando o sucesso é alcançado, resolver o problema da mesma forma não trará a satisfação anterior.

A brincadeira não é então, uma ideia fixa que não está sujeita a alteração, ela se encontra em um processo de desenvolvimento segundo as próprias necessidades do sujeito que pratica a ação. Esta atividade, se apresenta de forma distinta em cada fase, afirma Vygotsky, isto é, a ação de brincar acompanha a mudança cognitiva da criança, por exemplo, o mundo escolar vai introduzir novas experiências e necessidades. Logo, brincadeiras como encaixar objetos, por exemplo, deixam de ser interessantes no momento que atividades mais complexas podem ser exercidas pela criança.

Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade (VYGOTSKY, 1991, p.62).

A partir do momento que a fala se torna um ponto central da relação da criança com o mundo, a ação de brincar sofre um processo de transformação. A fala introduz uma complexa estrutura de ordem, que organiza o mundo social e físico. A socialização da criança é responsável por introduzir um sistema de regras que expande e organiza o mundo, e é sobre esse tabuleiro, que novas formas de brincadeiras surgem, por exemplo, se antes a criança jogava bola na parede e ela apenas quicava, agora através da fala, ela consegue determinar uma regra específica sobre como a bola deve quicar. Se antes ela

apenas corria de um lado para o outro, agora é possível entrar em acordo sobre um objetivo e regras de como correr, e definir uma condição para determinar o vencedor.

Portanto, é a partir da relação do jogo e da regra que se torna possível compreender o nível de satisfação que a brincadeira pode produzir para a criança. A vitória, é dada através do cumprimento de todas as regras e a derrota, quando as mesmas não são respeitadas ou alcançadas. Todos esses exemplos, também levam em conta, que para esse processo é de extrema importância, estar em um espaço com outras crianças que exercem, o que podemos definir como uma cultura da criança, uma cultura lúdica através da comunicação.

Então, se antes as necessidades eram de um nível lógico motor ou de característica simplesmente sensorial, no momento que o mundo social da criança se expande, na fase pré-escolar e escolar, as necessidades se tornam mais complexas. Nesta situação, se torna impossível o desejo ser saciado de imediato, como por exemplo, ela vê e deseja ter um cachorro, na impossibilidade de isto ser realizado, ela imagina que tem um cachorro, e desta forma, reclusa em sua imaginação, ela busca saciar este desejo.

A partir dessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brincar na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brincadeiras (como, por exemplo, quando a criança quer andar de trole, e esse desejo não é imediatamente satisfeito, então, a criança vai para o seu quarto e faz de conta que está andando de trole) (VYGOTSKY, 1991, p.62).

Se fosse possível fazer uma associação, a imaginação poderia ser o que definimos como um ensaio e o roteiro de nossas experiências. No momento que a criança se volta à sua imaginação para brincar, por exemplo, de papai e mamãe, ela reproduz através da brincadeira, as regras que conseguiu absorver do mundo social. Este efeito do processo de socialização para Vygotski, afeta a atividade da brincadeira, que agora só será prazerosa, uma vez que consiga representar esta lógica social. Portanto, o brincar de papai e mamãe, mãe e filha, professor e aluno, etc, são feitas sobre uma regra, na qual se respeita em parte uma condição central que define os papéis sociais na ótica da criança.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e

imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p.62).

Logo, quando a criança possui o desejo de participar de uma luta com espadas, ela busca em objetos que consigam reproduzir gestualmente, uma forma representativa de espada. Essa atividade transfere um significado para um objeto, através de um signo que possa ser possível de ser representado. Desta forma, certos objetos ficam impossibilitados de assumir certos papéis na brincadeira, isto porque, uma mesa, dificilmente oferece para uma criança, se for considerar o exemplo acima, condições para ser uma espada, porém, dentro de outra brincadeira, poderá ser um perfeito castelo.

Crianças em idade escolar, já são capazes, por exemplo, de desenvolver outros tipos de associações, usando como referências características específicas, no texto, Vygotsky cita a relação que uma criança que foi capaz de fazer entre um livro de capa escura com uma floresta. Desta forma, fica claro que a relação entre a criança e a ideia de floresta, foi construída, usando como base uma característica específica que ela compreendeu e associou como sendo referente a floresta.

Os brinquedos-experimentos que foram descritos por Vygotsky, foram constituídos de uma atividade, onde diversos brinquedos foram colocados e assumiram uma relação específica, dentro de uma narrativa. Foi percebido, a capacidade em que a criança em idade pré-escolar, teve de compreender a narrativa sem a necessidade de verbalização, apenas gestualmente. Outras crianças mais velhas, já conseguiram apresentar uma capacidade mais articulada de compreender os eventos. Adicionando mais riquezas de detalhes na narrativa da brincadeira. Desta forma, o brinquedo pode ser um processo que constituiu uma pré linguagem, antes mesmo do aprendizado da fala verbalizada.

Na nossa opinião, essa é uma conclusão extraordinariamente importante; ela indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991, p.72).

Vygotsky explicita o conceito de zona de desenvolvimento proximal e sua importância na análise do desenvolvimento de aprendizagem da criança, nas etapas pré-escolar e escolar. Em resumo, ele separa a análise do desenvolvimento em dois tipos: o desenvolvimento real, aquele que se observa nos resultados obtidos pela concretização de determinada atividade/problema efetuado independentemente; e o desenvolvimento potencial, observado a partir do modo e efetividade da criança em solucionar determinado

problema em conjunto e assistência de outras pessoas. Tal análise se faz importante, dado que, a criança que demonstra bons resultados de aprendizagem na inter-relação com os outros, alcança o desenvolvimento real e a independência na execução das atividades com muito mais rapidez.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKI, 1991, p.60).

Disso, se segue a importância dos jogos e brinquedos na infância, dado que é por eles, que a criança em um primeiro momento mimeticamente, e posteriormente por uso da imaginação, aprende e reproduz determinadas regras, que regem as dinâmicas sociais e culturais da sociedade, tais como regras comportamentais, os diferentes modos de relação (mãe-filho, irmã-irmão, p.ex.), desenvolvendo a cognição da criança para as relações simbólicas e implícitas nos diversos contextos sociais. Portanto,

De acordo com Vygotsky (1998), o faz-de-conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para este autor, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1998:124).

Esse desenvolvimento da aprendizagem por meio da interação, mimetização e imaginação, tem um papel crucial nas diversas etapas do conhecimento infantil. Em um primeiro momento, na fase pré-escolar, a criança opera cognitivamente com seu ambiente perceptual de maneira direta e concreta com os objetos. Ou seja, ela aprende que o objeto xícara serve para beber, e essa é a única relação que ela terá com ele, mesmo no brincar. Ela ainda, é incapaz de abstrair o objeto de seu uso convencional, tendo com ele outras ações. Ela aprende por meio da imitação o uso que atribuem aos diversos objetos, aos poucos compreendendo os signos que se ligam a eles, o que acarretará em uma transformação, a partir da aquisição da linguagem, e a capacidade de simbolização e abstração destes. Nesse segundo momento, a criança é capaz de separar o significado do

objeto e dar-lhe outras intenções – a fase imaginativa. Como o exemplo apresentado por Vygotsky (1991), um cabo de vassoura se transforma em um cavalo, a interação com o objeto não é mais direta, mas a partir da ideia que a criança cria para ele.

Dado a apreensão do conhecimento dos significados em relação aos objetos, bem como das ações e usos convencionais (as regras) de tais, a criança então, começa a extrapolar e brincar com essas convenções. É um momento de transição da relação concreta para a relação conceitual com os objetos. Observa-se, assim, o papel fundamental da inter-relação no desenvolvimento infantil para Vygotsky, dado que “para este estudioso, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (TEZANI, 2006, p. 2)”.

Somente na inter-relação, a criança é capaz de apreender os elementos socioculturais, tanto dos objetos que a circundam, quanto das diversas dinâmicas sociais existentes, por meio da inversão de papéis das ações e intenções, que ela observa em outros ao seu redor. Na dinâmica escolar professora/aluno, por exemplo, a criança no jogo, se coloca no papel da professora e representa a relação social daquele ambiente, os códigos e regras comportamentais que observa: ensina os alunos escrevendo na lousa, chama a atenção deles quando necessário, corrige seus trabalhos, se coloca como autoridade, etc. Se vê um filme de faroeste, se coloca no papel do pistoleiro que cavalga com seu cavalo, interpretando aquela realidade além da sua imediata, incorporando seus símbolos e elementos próprios. Como aponta:

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY. 2010. p.122).

É de se notar que, esse estágio infantil denota um salto cognitivo próprio da espécie humana. A passagem das ações limitadas ao campo perceptual, e ao uso convencional dos objetos concretos para ações intermediadas por ideias e conceitos intercambiáveis, com os objetos por meio da imaginação, é um fato único do processo cognitivo humano.

O surgimento de um mundo ilusório e imaginário na criança é o que, na opinião de Vygotsky, se constitui “jogo”, uma vez que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência da criança pequena e é totalmente alheia aos animais (NEGRINE, 1995 p. 10).

É essa capacidade, que reflete o aspecto sociocultural da espécie humana, do qual a criança começa a se inserir por meio dos jogos. A inserção e o agir na cultura, só é possível por meio da capacidade de representar simbolicamente a realidade (ASSIS, et.al., p.101), atividade essa que se observa no brincar. Portanto, nos primeiros estágios, a criança tem como motivação por meio das brincadeiras o “dominar o mundo dos objetos humanos” (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY, 2010, p. 135), compreender o conteúdo para que aquele objeto sirva. Durante esse desenvolvimento, a criança começa a dominar não somente o uso de determinado objeto, mas as relações sociais que circundam o mesmo.

Nesse sentido, o brincar não é algo totalmente livre, inventado continuamente pela criança, mas são operações retiradas do mundo real que ela representa, com suas regras bem estabelecidas e em concordância com o real, que, se modificados ou ultrapassados, fazem o jogo perder o seu sentido. O elemento da fantasia, provém de uma necessidade de adequar a ação, à situação em que ela se opera, possível somente por meio da imaginação daquela realidade.

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tomam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY. 2010, p.127).

Como exemplo, cito um experimento.

Eis um exemplo do trabalho de Fradkina. Sob a sugestão do processo de vacinação, as crianças brincavam de vacinação contra a varíola, e durante a brincadeira elas agiam da mesma forma que os adultos, quer dizer, elas realmente esfregavam a pele do braço "com álcool"; em seguida faziam um arranhão e depois friccionam a "vacina". O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: "Vocês gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?" A proposta foi recebida com entusiasmo, pois é muito mais interessante usar álcool de verdade do que um álcool imaginário. "Vocês continuem vacinando enquanto eu vou buscar o álcool", disse o pesquisador; "vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar com o álcool de verdade". Esta sugestão, todavia, era contra as regras do brinquedo e foi categoricamente rejeitada pelas crianças. É claro que é muito mais atraente usar álcool de verdade, mas ele não pode ser esfregado no braço após a vacinação. Isto altera a ação, e é um desvio da ação real, a qual consiste em esfregar o álcool na pele em primeiro lugar

e, em seguida, fazer o arranhão. Nunca se faz o contrário — assim sendo, é melhor ficar com o álcool imaginário; então, a própria ação estará inteiramente de acordo com a situação real (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY. 2010, p.126).

Tal adesão às regras específicas de determinada situação social, é uma etapa fundamental na modelagem da personalidade, como também do desenvolvimento moral da criança. Jogos que incluem tanto a necessidade de submissão às regras e a cooperação, como o “pique-cola”, é um bom exemplo. Nele, a criança pega pelo participante, tem o dever de ficar “colada”, parada no mesmo lugar, ainda que seu desejo a impulsione a fazer o contrário. Além disso, ela só pode se mover novamente se outro jogador a tocar, estimulando a cooperação e ajuda mútua entre as crianças.

O jogo, dessa forma, modula e transforma os desejos da criança em consonância com o estabelecimento de regras e das inter-relações ali envolvidas, direcionando suas ações em prol não mais somente de si mesma, do seu desejo imediato, mas no que abrange o contexto social do jogo.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1991, p.67).

O papel da linguagem é norteador nesse desenvolvimento. O modo como a aquisição da linguagem se desenvolve, é objeto de estudos e hipóteses até hoje, não existindo um consenso único. Do ponto de vista de Vygotsky, por sua vez, a aquisição da linguagem, com seus signos linguísticos, bem como o próprio desenvolvimento do pensamento, é ancorado profundamente na experiência sociocultural e histórica em que a criança está inserida. Para ele,

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKY, 1934, p.54).

Tem-se então que, são nas inter-relações, na compreensão das intenções dos adultos e dos seus pares, os quais a criança imita e se apropria do modo como se maneja os objetos, determinado culturalmente, que a criança forma o seu pensamento e comportamento, ou seja, forma um “eu”.

Retornando ao jogo, é por meio dele que a criança, ao inverter os papéis do seu meio social, protagonizando-os, entra no campo discursivo e opera com a diversidade de perspectivas ali existentes. Para isso, as relações para a efetivação do jogo, ocorrem por meio de acordos, de uma compreensão mútua dos diferentes papéis desempenhados, das intenções do “outro” em relação a “mim”, da solução de problemas por meio do discurso lógico (que seja transmitido de maneira clara), a emissão de opinião, e assim se desenvolve na criança a sua linguagem interior e o pensamento. É no lidar constante com o meio social e os símbolos, intenções e acordos ali envolvidos que a criança constrói uma visão e compreensão de si, uma autoavaliação e capacidade de julgar e discernir perante as situações vividas. Como Tomasello (2019) comenta acerca de uma situação em que uma expressão de opinião é apresentada à criança,

Ao internalizar a opinião do outro sobre a sua própria opinião, a criança tem acesso ao tipo de representações dialógicas que Vigotsky (1978) mais estudou, e, por fim, ao generalizar esse processo, à capacidade de monitorar sozinho seus próprios processos cognitivos. [...] a reflexão permite que a criança dê coerência e sistematicidade ao seu pensamento e à sua teorização sobre as coisas do mundo bem como sobre as perspectivas sobre o mundo [...] (TOMASELLO, 2019, p.241).

Aqui, relembremos a importância do desenvolvimento proximal – a efetividade da criança na solução de problemas em conjunto, e assistência de um adulto ou um grupo. A partir da assistência do adulto perante um problema, como a presença de um/a educador/a, entre seus pares, ou mesmo no convívio cotidiano familiar, o processo dialógico fornece as ferramentas necessárias para que a criança comece a formular um exame de si mesma em meio às regulações que lhe são instruídas. É a partir da compreensão do outro como ser intencional, com suas emoções, ações, vontades, opiniões e modo de ser no mundo, circunscrito pelas normas culturais e históricas, que ela estrutura em si o complexo sócio-cognitivo necessário para seu pertencimento e ação naquele ambiente.

A ideia central, desenvolvida por Vigotski e outros, é que as crianças internalizam o discurso que os adultos utilizam para instruí-las ou regular seu comportamento (isto é, aprendem-no cultural ou imitativa mente), e isso as leva a examinar seus próprios pensamentos e crenças e refletir

sobre eles da maneira que o adulto estava fazendo. O resultado é uma variedade de aptidões de autorregulação e metacognição que se manifestam inicialmente na primeira infância [...] (TOMASELLO, 2019, p.266).

No jogo, podemos observar esse desenvolvimento nos jogos de dramatização. Retiro o exemplo feito por Leontiev, essa dramatização se encontra em uma etapa posterior de desenvolvimento, dado que a interpretação do papel, não ocorre de maneira generalizada (p.ex. no brincar de motorista, imitando as ações gerais de uma pessoa que dirige, ou no brincar de cavalgar). Há uma construção criativa e livre do personagem, o modo de seu comportamento, e como ele será retratado é percebido pelos outros. Tal atividade demanda um salto cognitivo na compreensão dos diferentes campos semióticos que operam no mundo, sendo manipulados dentro do jogo. Esse “eu fictício” inventado, tem por resultado uma atividade “pré-estética”, sendo o olhar do outro, a afetação do outro perante o personagem criado, um elemento crucial do jogo.

Para as crianças pequenas é a própria ação — navegar em um quebra-gelo; isto é apresentado no jogo. Em um estágio mais adiantado, as relações aparentes das pessoas envolvidas nessa epopéia polar (quem é o chefe?), as regras de comportamento do capitão, do engenheiro-chefe, do operador de rádio etc. surgem em primeiro plano. Finalmente, as relações sociais intrínsecas — os momentos morais, os de maior conteúdo emocional — tornam-se o centro (LEONTIEV, LURIA, VYGOTSKY, 2010, p. 141).

Podemos nos perguntar se o jogo de dramatização não reflete a própria construção do ser social da criança, em seu contexto cotidiano. Como demonstra Tomasello, já nas crianças de cinco a sete anos, começa a serem observadas algumas atividades metacognitivas, tais como:

- Começam a ser capazes de usar regras sociais e morais de maneira auto-regulada para inibir o próprio comportamento, para orientar suas interações sociais e para planejar futuras atividades (Palincsar e Brown, 1984; Gauvain e Rogoff, 1989).
- Começam a monitorar ativamente a impressão social que causam nos outros e, portanto, a realizar atividades ativamente voltadas para causar impressão, o que reflete sua compreensão da opinião que os outros têm delas (Harter, 1983), (TOMASELLO, 2019, p.267).

O jogo proporciona um espaço para que as afetividades das crianças tenham livre curso e, em meio a esse brincar, construam o seu próprio ser social. Vimos o quão importante é, as inter-relações no desenvolvimento proximal da criança, desenvolvimento

esse, necessário para a aquisição de sua independência nas demais etapas de seu crescimento. O papel do/a educador/a, de frente a esse desenvolvimento, é o de proporcionar e guiar tais jogos lúdicos, entendendo seu aspecto fundamental, na aquisição da linguagem e da função simbólica, do uso da inteligência no lidar com problemas, que prepara a criança para o mundo social e cultural em que está inserida sua existência.

Na imersão do jogo, e em meio às outras crianças em desenvolvimento, cada qual com seus níveis diferentes e afetividades próprias, a criança entra em um movimento de construção e conhecimento de si em relação a esses outros, ao mesmo tempo em que os conhece em suas alteridades. Ademais, o/a educador/a também faz parte desse organismo, e a forma como interage e se coloca diante dos educandos, transforma a maneira como seus olhares sobre o mundo e sobre si mesmos se desenvolverão.

[...] Ronca e Terzi (1995, p. 96) consideram: O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de 'movimento lúdico'. O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo (TEZANI, 2006, p. 12).

Com o conhecimento da teoria vygotskiana, compreendendo a teia complexa de relações e transformações psicológicas, que ocorrem na fase infantil de desenvolvimento, o/a educador/a possui a capacidade de guiar suas aulas em consonância com os valores que tal movimento lúdico, implica na aprendizagem infantil, além de poder abrir caminhos, para a plena realização da imaginação e brincadeiras, que as crianças já carregam consigo

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a presente pesquisa, cujo objetivo se reuniu, em demonstrar a concepção de jogo na perspectiva do autor Lev Vygotsky, por meio de revisão literária, na qual foi delimitado os seguintes objetivos para tal tarefa: pesquisa de fontes; compreensão do tema por meio de fichamentos e, por fim, a organização e redação deste texto dissertativo.

O presente trabalho foi dividido nas seguintes partes: contextualização das teorias psicológicas em voga na época de Vygotsky; Comentários acerca do conceito de jogo de Lev Vygotsky; A concepção de jogo para Vygotsky.

A primeira parte do trabalho que se dedica em contextualizar as teorias psicológicas em voga na época de Vygotsky, tem como principal destaque o fato que levou a enorme contribuição de Vygotsky para o campo da psicopedagogia que se trata do livro “A Formação Social da Mente”. Mas cabe jogar os holofotes para o momento que Vygotsky estava vivendo, que se tratava do momento em que foi criada a primeira escola psicológica.

Dando continuidade nesta mesma seção tratamos do sociointeracionismo, onde criou uma nova proposta para aquilo que era a “animalização” do ser humano, ou seja, o autor compreende o que é “intrínseco da natureza humana”, é algo que se desenvolve social e interactivamente, considerando isso uma recusa ao essencialismo e ao inatismo, concluindo, então, que estas características são o que diferencia o ser humano dos animais.

Nestes meandros, a pesquisa precisou se afunilar e buscar uma relação do expoente Vygotsky com o campo de conhecimento elencado, a educação física. Surgindo a justificativa do trabalho que se baseou na falta de ludicidade da área pretendida, e que muitas vezes os profissionais da área buscam desempenhar atividades mais esportivas, não tornando as atividades inclusivas e prazerosas, deste modo, os esportes são de fato para aqueles que já tem disposição, perfil e habilidades.

Deste modo, se faz necessário fugir daquela visão extremamente biologista e mecânica da atividade física, com foco apenas no exercício em si, mas visando compreender que a brincadeira é importante para a internalização de regras; se a educação física possuir elementos lúdicos será mais aproveitada pelas crianças; e, por fim, é importante que em cada aula a criança adquira um novo conhecimento durante as aulas.

Atualmente, as crianças têm brincado quase que exclusivamente com aparelhos tecnológicos, abandonando as brincadeiras ao ar livre que são próximas aos exercícios

físicos. Surge a necessidade de criar uma metodologia que integre jogos e brincadeiras como forma de resgatar esses tipos de atividade que estão se perdendo – se considerarmos que a interatividade é uma das partes fundamentais da função pedagógica do jogo. Se faz necessário compreender que para Tezani, o jogo não se trata de um mero passatempo, e sim uma forma poderosa através da qual o indivíduo é capaz de desenvolver habilidades cognitivas. Aliás, o principal aspecto do jogo para Pimentel é que as crianças aprendem a abdicar de prazeres imediatos ou instintivos em prol de um ganho tardio, porém satisfatório. Isso é a compreensão da renúncia, dolorosa para crianças, conclusão esta de que para obter algo é melhor através do próprio raciocínio, do desenvolvimento do juízo.

Pimentel acompanhando a visão de Vygotsky entende que havia duas primazias a respeito dos jogos, a primeira no tocante à afetividade e a segunda o desenvolvimento cognitivo que eles promoveriam.

Além disso, para Pimentel os jogos estimulam o autocontrole da criança. As regras se associam ao próprio prazer envolvido a brincar, surgindo de modo natural e ao mesmo tempo pedagógico. Para Tezani, a representação do que é jogo é mais complexo, pois articula o desejo, afetividade, inteligência e processos de apropriação de conhecimento.

Por fim, o processo de aprendizagem não se limita apenas somente à questão do prazer, mas é importante grifamos que sem ele não existe o processo de aprendizagem. Tendo em vista que, o prazer pelo conhecimento, pela superação, tentativa e erro e possibilidade de se divertir, exploram os limites do corpo e da cognição.

Na segunda parte do trabalho, se trata da parte mais importante do trabalho, é o momento em que se discute a concepção de jogo para Vygotsky, com base nas fontes elencadas para amparar o trabalho e o próprio livro escrito pelo expoente Lev Vygotsky.

Ao fazer uma breve digressão da concepção de jogo para Vygotsky, pode-se compreender que ele se valeu de uma forma sistemática para chegar à conclusão. Como bem se sabe, cada fase etária liga-se a uma tendência e por consequência, demandam diferentes tipos de incentivos. Um exemplo dado por ele e ao qual retornamos, são os brinquedos coloridos oferecidos aos os recém-nascidos, que seriam pertinentes, uma vez que nesta fase ocorreria o desenvolvimento das camadas sensoriais e para a introdução da linguagem.

Ao contrário do que poderia pretender o senso comum, para Vygotsky, a brincadeira não é somente voltada para o lazer, tendo como principal objetivo desenvolver

o raciocínio lógico e a coordenação motora, por exemplo, através de quebra-cabeças, empilhar blocos e etc.

E quando a criança desenvolve a fala, a brincadeira sofre um processo de transformação na vida da criança, introduzindo a ordem no contexto social e físico da criança, contribuindo para a introdução do sistema de regras na vida da criança. Como exemplo, se antes a criança corria, naturalmente após ela consegue compreender os objetivos e regras para se definir e determinar um vencedor.

Ademais, existem também brincadeiras que consistem no que a criança absorve do mundo social. Como um exemplo emblemático, encontramos as atuações, tais quais: papai e mamãe, professor e aluno, tendo em vista, que a criança reproduz os papéis sociais que os adultos figuram em sua ótica.

Também há a importância dos signos, que consistem nas brincadeiras que demandam da imaginação das crianças em que as crianças necessitam reproduzir com símbolos, gestos ou coisas um objeto.

É importante ressaltar que a adesão de regras específicas é fundamental na modelagem da personalidade bem como no desenvolvimento moral da criança. Tendo a linguagem como papel fundamental desse ambiente de trocas, considerando que ela garante e auxilia o desenvolvimento do pensamento, mas sempre atrelado ao contexto em que a criança está inserida.

Neste sentido, a criança vai criando o seu “eu”, formando seu pensamento e comportamento e compreendendo as intenções dos adultos e das outras crianças, por meio da inversão de papéis do seu meio social, protagonizando-os, e descobrindo novas perspectivas. Aliás, o desenvolvimento proximal é tratado como um ponto importante no capítulo, pois se trata da efetividade do infante de resolver problemas em conjunto e com a assistência de um adulto ou em grupo.

Contudo, os jogos de dramatização, são postos em uma etapa posterior de desenvolvimento da criança, uma vez que, enquanto muito jovem, ela interpretaria os papéis designados de uma maneira generalizada. A construção é criativa e livre do personagem, demandando um salto cognitivo da criança na compreensão dos campos semióticos. Ou seja, a criança interpreta o seu olhar do outro.

A consequência dos jogos e brincadeiras é o desenvolvimento da afetividade, transferindo isso para o seu ser social. Desse modo, é muito importante as relações de

desenvolvimento proximal no cotidiano da criança como uma forma de adquirir sua independência nas etapas de seu crescimento.

O professor/tutor, especialmente o profissional da área de Educação Física, pode utilizar, e é aconselhável que o faça, segundo Vygotsky, as brincadeiras e posteriormente os jogos, como uma forma de proporcionar, orientar e incentivar para que a criança no seu desenvolvimento, entendendo da aquisição da linguagem e da função simbólica, tendo em vista que é isto que irá desenvolver a inteligência emocional da criança para lidar com os problemas educacionais, assim como os cotidianos do aluno. Em outras palavras, os jogos funcionam de modo a auxiliar o aluno a desenvolver sua concepção de mundo, sua interpretação, através da interatividade e dos desafios que lhe são postos. Outra coisa fundamental a qual nós voltamos, é a delimitação de fronteiras inultrapassáveis, ou seja, de condições às quais seria necessário, para fazer parte do jogo, olhar com respeito. A percepção e compreensão dos limites está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento ético do aluno; uma vez que ele pode compreender que nem tudo lhe é conveniente, se ele quiser avançar ou mesmo continuar a jogar. Paralelo possível e realizável com as outras camadas sociais nas quais ele está inserido.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristovão; GUINDANI, Joel; SÁ-SILVA, Jackson. **PESQUISA DOCUMENTAL: PISTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, 2009.

ALVES, Laís; SOUSA, Angélica; OLIVEIRA, Saramago. **A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS**, Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/202

APPOLINÁRIO, F. **DICIONÁRIO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA: UM GUIA PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**. São Paulo, Atlas, 2009.

ASSIS, L.C., MELLO, A.S., NETO, A.F., SANTOS, W., SCHNEIDER, O. **JOGO E PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Portuguesa de Educação, 2015, 28(1), pp. 95-116.

COLE, Michael; SCHIBER, Sylvia. **Introdução. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. Editora Martins Fontes, SP. 1991. Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16 .

ELKONIN, D. B. (1998). **PSICOLOGIA DO JOGO**. São Paulo, Martins Fontes.

FIGUEIREDO, N.M.A. **MÉTODO E METODOLOGIA NA PESQUISA CIENTÍFICA**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS**, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORAIS, Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. **JOGOS E BRINCADEIRAS: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL**. Saberes Revista Eletrônica, 2016.

NEGRINE, Airton da Silva. **CONCEPÇÃO DO JOGO EM VYGOTSKY: UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA**. Movimento. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 6-23, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **COMO FAZER PESQUISA QUALITATIVA**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO - UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO. *In: VYGOTSKY: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO - UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO*. 1993. Psic. da Ed. São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 109-133.

PIMENTEL, Alessandra. **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIVIÈRE, A. (1985). **LA PSICOLOGIA DE VYGOTSKY**. Madrid, Visor-Infância e Aprendizaje.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. A AULA OPERATÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995. *In*: TEZANI, T.C.R. **O JOGO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS**. Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.

TEZANI, T.C.R. **O JOGO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS**. Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.

TOMASELLO, M. **ORIGENS CULTURAIS DA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO HUMANO**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VAN DER VEER, R. e VALSINER. J. **UNDERSTANDING VYGOTSKY: A QUEST FOR SYNTHESIS**. Oxford, Basil Blackwell, 1991.

VYGOTSKY, L.S, LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**. trad: Maria da Pena Villalobos. ed. 11, São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. Trad. Claudia Berliner. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.65.

VYGOTSKY, L.S. **PENSAMENTO E LINGUAGEM**. (1934). Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores.