

## O JOGO COMO ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elaine Sampaio **Araújo** – USP

Marlene da Rocha **Miguéis** – Universidade de Aveiro

Carolina Picchetti **Nascimento** –USP

### **Introdução**

Neste trabalho analisamos o jogo protagonizado (jogo de papéis) buscando compreender o seu papel no desenvolvimento da criança e a sua relação com a organização do ensino na infância. Para tanto apresentaremos, inicialmente, o conceito de jogo a partir das contribuições da teoria histórico-cultural, particularmente da “Teoria da Atividade”, proposta por Leontiev (1983, 1988), que tem como base a concepção histórica do desenvolvimento humano. Nesse sentido, ao trazermos ao debate a compreensão do jogo como atividade e, sobretudo, o processo histórico de sua gênese, interessa-nos instaurar uma discussão sobre o papel da imaginação no jogo protagonizado e sobre a compreensão desse jogo na condição de zona de desenvolvimento próximo. Por fim, destacamos a intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo, indicando fatores que possibilitam sua prática pedagógica.

### **O jogo na teoria histórico-cultural**

A teoria histórico-cultural<sup>1</sup>, na qual fundamentamos este trabalho, define uma concepção de desenvolvimento eminentemente histórica, superando tanto os determinismos biológicos quanto os sociológicos. Para ela o processo de desenvolvimento humano “se efetua sob a influência determinante das condições de vida e de educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos” (ELKONIN, 1969, p. 193)

Dessa forma, a tese central desta teoria é a de que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pelas relações sócio-culturais mediadas, isto é: a atividade prática é

---

<sup>1</sup> O princípio orientador dessa teoria é a dimensão histórico-cultural do psiquismo humano. A dimensão histórica responde a três aspectos: desenvolvimento da história natural, desenvolvimento da humanidade e desenvolvimento da história individual. A dimensão cultural relaciona-se com a compreensão de que o homem se organiza, formando grupos humanos em torno de uma determinada atividade laboral, utilizando-se, sobretudo da linguagem. Nesse sentido, a cultura é a objetivação do trabalho que os homens realizam coletivamente.

determinante do desenvolvimento da mente. Essa compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo ancora-se na célebre tese de Marx e Engels (1977, p.37): "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência". E foi justamente essa concepção de homem que possibilitou criar uma teoria histórica do *jogo*<sup>2</sup>.

Os escritos de Vigotski<sup>3</sup> (2000) e Leontiev (1988) sobre as relações entre o jogo e o desenvolvimento estabeleceram o jogo como uma *atividade especial* da criança; e isto, não só porque permite que ocorram importantes transformações psíquicas no sujeito (plano ontogenético), mas também porque se trata de uma atividade que só pode surgir em um determinado momento da vida em sociedade (plano filogenético). Em termos gerais, o jogo, para a teoria histórico-cultural é compreendido como uma “atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p.19). Nesse sentido, podemos compreender a razão pela qual se afirma que a base do jogo é social “devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade” (Idem, p.36).

Elkonin, a partir das contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural sobre o jogo, sobretudo as esboçadas por Vigotski e Leontiev, tomou como objeto de estudo uma modalidade particular dessa atividade, o jogo protagonizado (jogo de papéis). O autor tinha como interesse investigar

(...) a natureza e o conteúdo do jogo de papéis, a psicologia dessa forma evoluída da atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade (ELKONIN, 1998, p. 21).

Em síntese, para entendermos esse tipo jogo e o lugar que ele ocupa na Psicologia Histórico-Cultural, precisamos entendê-lo, primeiramente, como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade<sup>4</sup>. O trabalho é a forma específica e

---

<sup>2</sup> Consideramos aqui todas as modalidades de atividades lúdicas das crianças.

<sup>3</sup> Neste texto optamos pela grafia Vigotski, porém, em respeito às referências, o nome do autor aparecerá grafado conforme a fonte.

<sup>4</sup> Entendemos personalidade “como uma realidade psíquica, pessoal e construída. Esta natureza da personalidade tem na pessoa suas respectivas premissas nas interações entre o natural, o individual, o social, o herdado e o aprendido” (CASTAÑEDA, 2003, p.4) .

superior de manifestação da atividade humana e o jogo é a forma específica de manifestação da atividade humana na criança.

### **A Teoria da Atividade como base da concepção histórica do desenvolvimento humano**

Assumir a teoria histórico-cultural como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento humano e de formação de sua personalidade, particularmente na infância, significa compreender a socialização como fonte primária e fundamental do desenvolvimento, socialização essa presente desde o primeiro dia de vida. O homem é um ser social desde que nasce posto que sua vida está, desde o início, mediada pela relação que estabelece com os outros homens, ou seja, pelas relações sociais.

As relações interpessoais fazem parte das relações sociais e são relações históricas, antes de privadas. Este entendimento parte da definição de que o homem é a síntese ou o conjunto das relações sociais, síntese de múltiplas relações (MARX e ENGELS, 1977). Assim, embora a relação criança/mundo possa se dar, na aparência, mediada por apenas um indivíduo (por exemplo, a mãe), esse indivíduo carrega em si o conjunto de relações sociais de seu tempo. Nas palavras de Vigotski “a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início. Desde esse ponto de vista, podemos definir a criança como um ser maximamente social” (VYGOTSKI, 1996, p.285).

Entretanto, afirmar simplesmente essa condição eminentemente social do ser humano pode, sem dúvida, nos levar a uma postura determinista do papel da cultura e da sociedade nos processos de desenvolvimento do sujeito. O que nos permite realizar a análise sobre o papel da socialização na formação dos sujeitos, numa base verdadeiramente histórica, são as condições concretas de vida da criança: a forma como ela está e a forma como ela age no mundo, em outras palavras a sua forma de Atividade (LEONTIEV, 1983 e 1987).

De fato, são as circunstâncias objetivas (o modo de vida historicamente existente em dada sociedade) que produzem a personalidade dos indivíduos, que os constituem como sujeito. Mas essas circunstâncias não atuam nunca de modo direto sobre os indivíduos: elas são sempre mediadas por um conjunto de *atividades* que, por sua vez, servem como mediador da relação homem/mundo (LEONTIEV, 1983).

Assim como qualquer ser vivo, o homem, na sua relação com o mundo, apresenta necessidades que devem ser satisfeitas. Entretanto, qualquer necessidade que se apresente ao homem será sempre satisfeita por intermédio de uma *atividade*, que converge para si as ações e operações que o sujeito realiza<sup>5</sup>. Nesta medida, as necessidades, que são satisfeitas mediante uma atividade humana, se humanizam.

Retomando a compreensão de que o jogo é uma atividade, na conceituação elaborada por Leontiev (1983, 1987), com necessidades, motivos, ações e operações e que, portanto, é uma forma específica do homem se relacionar com o mundo, é que passaremos a analisar o jogo e seu papel no desenvolvimento da criança.

### **O Jogo como atividade: processo histórico de sua gênese**

Não existe uma “natureza infantil” para o jogo. A própria concepção de “natureza infantil”, atrelada a uma visão metafísica de mundo é falsa. Segundo Charlot (1979, p. 252) esse equívoco teórico se dá pelo entendimento de que a “natureza infantil remete a características que têm um valor absoluto e universal: a criança, em si, é selvagem, submissa a sua sensibilidade, inocente, espontânea, indisciplinada, etc.”, como se fosse possível considerar a condição infantil de modo abstrato. Neste sentido, ao analisarmos as questões sobre a necessidade do jogo e o seu motivo, não a encontraremos na criança em si mesma, em uma sua suposta natureza abstrata, mas sim nas condições que permitiram o surgimento do jogo na humanidade e nas condições que fazem dele uma atividade para as crianças na contemporaneidade.

Em uma concepção materialista-histórico-dialética do homem (fundamento da teoria-histórico-cultural) o trabalho é a base de todas as atividades humanas. É a primeira atividade (filogeneticamente) que ocupa o lugar de atividade principal e que regula os modos de ações do homem com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Neste sentido, o jogo de papéis nem sempre foi uma realidade e um elemento fundamental para as crianças de outras épocas da história; pelo contrário, ele surgiu em momentos posteriores do processo de filogênese do homem. Elkonin (1998) faz uma interessante análise do processo de surgimento do jogo na humanidade. Nas sociedades pautadas num “regime de

---

<sup>5</sup> A atividade coincide sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar essa atividade, criando, então o motivo da atividade.

comunismo primitivo”, o acesso ao mundo adulto, mundo cujas relações de trabalho eram ainda pouco desenvolvidas, dava-se de maneira direta para todos os membros da comunidade. Tão logo lhe era permitido, corporalmente, participar das atividades dos adultos, as crianças tomavam parte dessas atividades. Assim, o mundo adulto (a atividade do adulto, atividade essa de trabalho) era desde cedo acessível à criança, de modo que o Jogo, como forma peculiar de reconstituir esse mundo e dele se apropriar, era desnecessário.

Para Elkonin (1988), o processo de gênese do jogo na história da humanidade não pôde aparecer nem antes do trabalho, nem antes da arte. Este mesmo autor sintetiza sua compreensão a respeito do processo de surgimento e desenvolvimento do jogo.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (ELKONIN, 1988, p. 80).

Deste modo, em um determinado momento da humanidade, com a complexificação das atividades de trabalho (tanto no que diz respeito às relações de produção quanto aos próprios instrumentos), o mundo adulto, sob muitos aspectos, não mais estava diretamente acessível à criança; ela não podia participar direta e efetivamente de muitas das atividades compartilhadas pelos adultos. Entretanto, a apropriação de tal mundo (mundo humano) é uma necessidade para a criança, posto que ela faz parte dele e precisa, cada vez mais e melhor se situar nesse mundo. É nesse sentido que Leontiev (1988, p.120), ao distinguir a atividade lúdica entre os animais e as crianças, afirma que “a brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Foi neste momento e nessas condições que o jogo pôde assumir um caráter tão específico e importante no processo de desenvolvimento humano, constituindo-se hoje (na maioria das sociedades), na *atividade principal* da criança na educação infantil, isto é, naquela atividade que melhor realiza a relação criança/ mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas.

### **A imaginação no jogo: premissa ou produto?**

Ao defender que é por meio da apropriação que se dá o desenvolvimento cultural do homem (premissa da teoria histórico-cultural), o jogo adquire um papel fundamental na teoria do desenvolvimento infantil. O jogo de papéis reconstitui a realidade de uma maneira singular (ELKONIN,1998). As regras e as normas existentes entre as pessoas, nas situações da vida (relações de trabalho, por exemplo) são reconstituídas por meios singulares e aparecem de maneira mais ampla e mais explícita na consciência das pessoas, por meio das situações simbólicas. Isso tem a ver com a função do jogo de papéis ou a sua necessidade: permitir que as crianças se apropriem do mundo de relações e atividades dos adultos e, assim, se humanizem.

Parece importante, nesse momento, discutirmos o que vem a ser essa reconstituição singular da realidade no jogo; de que forma a realidade pode ser reproduzida pela criança no jogo e qual o papel da imaginação ou fantasia nesse processo.

Em relação à imaginação, a primeira consideração é de que a criança não imagina para jogar, mas no processo de jogo ela imagina. Essa compreensão rompe com a lógica segundo a qual a imaginação é premissa para o desenvolvimento do jogo. Como se sustenta essa afirmação? A partir da compreensão de que a consciência é formada historicamente, ou seja, a imaginação como uma das funções psicológicas superiores é, assim, constituída historicamente. Não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar a criança desenvolve sua imaginação, o que significa defender, de acordo com Leontiev (1988) que, ao jogar, a criança irá reproduzir de modo singular um determinado aspecto da realidade.

Para realizar as ações e operações do mundo adulto em seu jogo, a criança precisa realizar, antes, determinadas substituições: ela substitui o objeto utilizado na atividade dos adultos por um objeto que lhe seja realmente acessível. Por essa razão, a utilização de um pedaço de pau como um cavalo em uma brincadeira, por exemplo, antes de ser resultado de sua imaginação está relacionado com as condições objetivas: o pedaço de madeira é um objeto acessível a ela e torna-se, então, um modo pelo qual a ação (no caso montar um cavalo) pode ser realizada.

A substituição de objetos é, assim, uma necessidade para que a reprodução das ações dos adultos, no jogo, possa se dar. Entretanto, se no plano dos objetos as substituições são aceitáveis e mesmo necessárias, no plano das ações com os objetos (o conteúdo e a seqüência das ações), não pode haver substituições: elas devem corresponder à situação real. Leontiev (1988) analisa uma situação de jogo onde essa relação fica evidente. Ao brincar de médico, de aplicar injeções nos pacientes, os objetos que são realmente utilizados pelos adultos podem ser facilmente substituídos: um pauzinho<sup>6</sup> torna-se a injeção; um pedaço de papel o algodão; um líquido fictício, o álcool. Contudo, modificar a estrutura da atividade do adulto, o seu conteúdo e a seqüência das ações não é admitido pela criança, já que a afasta da realidade humana que ela quer se apropriar. Assim, no exemplo dado, a criança não irá admitir aplicar a injeção e depois passar o álcool; nem tampouco, aplicar a injeção e depois fazer o diagnóstico do paciente.

Assim, longe de ser uma forma da criança se afastar do mundo real (como muitas vezes defendem as teorias naturalizantes do jogo), o jogo é justamente a forma pela qual a criança pode se apropriar cada vez mais desse mundo, aproximar-se cada vez mais dele.

É nesse processo de reconstituição da realidade, que obriga a criança a realizar substituições nos objetos para reproduzir determinada atividade do adulto, que surge a necessidade da imaginação.

A questão das substituições dos objetos no jogo não pode ser analisada apenas como uma questão de “ausência” dos materiais concretos utilizados pelos adultos. Tampouco deve ser encarado como uma questão de simples “falta de capacidade” da criança para operar com esses objetos. Muitas crianças operam habilidosamente com facas, cortando cana de açúcar nas lavouras. Mas o que está óbvio aí é que elas não estão em atividade de jogo, mas sim de trabalho. Assim, se instruímos as crianças, mesmo as de pouca idade, elas provavelmente poderão operar de forma adequada com muitos objetos “do mundo adulto”. Mas para quê? A função da substituição dos objetos utilizados pelo adulto reside no fato de que, assim, a criança pode estar livre para agir com a *atividade* do adulto como um todo. No exemplo analisado anteriormente, a brincadeira de médico, ao não ter que se

---

<sup>6</sup> Não é qualquer objeto que pode substituir o objeto original. O objeto substituto, deve garantir que a criança consiga *reproduzir a ação original* com ele. No exemplo dado, uma bola dificilmente seria aceita como substituto da injeção, embora no plano puramente simbólico podemos tomar uma bola por uma injeção. Mas como diz Vigotski (2000) a atividade da criança é o jogo e não a simbolização.

ater ao produto da ação (aplicar a injeção corretamente na pessoa e curá-la) a criança está livre para focar a sua atividade na apropriação da Atividade adulta, o que significa lidar com os aspectos relativos às ações, operações e motivo: que é o central nessa fase para o seu processo de desenvolvimento e humanização.

É possível que uma criança de sete anos aprenda a operar realmente com uma injeção (auxiliando na aplicação em sua mãe que está doente, por exemplo), mas ao fazê-lo e ter a responsabilidade de fazê-lo para curar alguém, o objeto de sua consciência, aquilo para que a sua atividade está voltada, não é a atividade de médico, mas sim o ato de aplicar injeção.

Ao operar com um pauzinho, fingindo ser a injeção, a criança pode trazer para a sua consciência, pode reproduzir em sua atividade de jogo, toda a estrutura da atividade adulta de ser médico: a relação do médico com o paciente (se é atencioso, soberbo etc), as operações de diagnóstico (investigando os sintomas, fazendo perguntas, anotando os dados em um papel, pedindo exames) e as ações de cura (aplicar injeção, receitar remédios etc). Em atividade de jogo, isto é, ao reconstituir a realidade por meio do jogo, a criança pode apropriar-se da estrutura da atividade humana, como suas ações e operações -parte executora- e seus objetivos, necessidades e motivos -parte orientadora- ; ela descobre não só a relação dos homens com os objetos, mas também a relação das pessoas naquela determinada atividade (DAVYDOV, 1987) e essa a questão central para compreendermos como o jogo se constitui em Zona de Desenvolvimento Próximo.

### **O jogo e a Zona de Desenvolvimento Próximo**

De acordo com as idéias de Leontiev (1988), atividade principal não é sinônimo de “atividade predominante”, isto é, não é uma atividade na qual o indivíduo passa a maior parte de seu tempo. Uma atividade torna-se principal para a vida de um sujeito não pelo tempo que ele passe realizando essa atividade, mas sim pelo fato de que é através dela que são produzidas novas formas de conduta. Por conduta, estamos entendendo um modo do sujeito estar no mundo e agir nele; um modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Desta forma, é através da atividade principal que ocorre o desenvolvimento histórico dos sujeitos, a formação das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995).



Retomando as discussões anteriormente realizadas a respeito da historicidade do jogo dentro do processo de filogênese e ontogênese, poderíamos nos perguntar o por quê e o como do Jogo tornar-se a atividade principal da criança em idade pré-escolar. O jogo, como já vimos, torna possível à criança concretizar as suas necessidades de agir com os objetos humanos e realizar ações humanas com eles, a despeito das mesmas não estarem diretamente acessíveis a ela. Essas ações são realizadas por um objeto que substitui o objeto original (do mundo adulto) e, embora não permita à criança reproduzir o produto da atividade humana, permite a ela reproduzir a estrutura da atividade, em suas dimensões de orientação e execução. Ao brincar de professor, reproduzindo as ações de ensino, a relação com os alunos e com os demais professores, fazendo cópias na lousa etc, não está em questão para a criança a concretização do objetivo da atividade de ensino (ensinar), mas sim a reprodução, por ela, daquilo que entende ser a atividade de ensino: o motivo, as ações e as operações.

Dessa forma, a criança age de forma consciente procurando desempenhar os papéis dos adultos em determinada atividade e, assim, descobre não só a relação dos homens com o objeto, mas também das pessoas entre si em uma determinada atividade (LEONTIEV, 1988). E nesse processo, surgem novas formas de conduta. É nesse sentido que podemos compreender a relação entre a atividade do jogo e o desenvolvimento:

(...) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas- tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (VYGOTSKI, 2000, p. 135).

As formas culturais de conduta que são desenvolvidas no jogo referem-se, de uma maneira geral, ao comportamento voluntário: a atenção voluntária, a memória lógica e a própria voluntariedade. Essas formas de conduta nascem em forma de colaboração, através de um “estímulo meio auxiliar” (VYGOTSKI, 1995) que permite à criança controlar o seu comportamento.

O “estímulo meio auxiliar” no jogo protagonizado é desempenhado pelo *papel* representado pela criança na brincadeira. O papel que ela representa (médico ou professor, por exemplo) torna-se, durante o jogo, a referência do seu comportamento, torna-se o

modelo, para a criança, das ações e relações (significados sociais) que ela deverá desempenhar. Esta, através do papel, pode começar a dominar os estímulos que incidem diretamente sobre ela e, assim, dominar o seu próprio comportamento, isto é, desenvolver uma conduta voluntária e não mais impulsiva<sup>7</sup>.

Contudo no jogo, essas novas formas de conduta apenas começam o seu processo de desenvolvimento e encontram-se no que Vygotski (1996) conceituou como zona de desenvolvimento próximo. As formas de conduta, ou as funções psíquicas da criança que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, isto é, que ainda não são de domínio autônomo pela criança, que não foram internalizadas, não podem ser utilizadas de forma consciente e deliberada. Essas formas de comportamento, entretanto, podem ser utilizadas pelas crianças desde que em colaboração com indivíduos mais experientes de sua sociedade. Aliás, é justamente mediante essa colaboração que a criança pode se desenvolver, que as formas de comportamento ainda não dominadas por ela podem ser internalizadas, daí o motivo pelo qual Vigotski (2000, p. 134) afirma que o brinquedo

(...)cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

O jogo de papéis, na condição de zona de desenvolvimento próximo, representa, portanto, a possibilidade máxima de aprendizagem em determinada etapa da vida da criança; representa o limite superior de seu desenvolvimento e, assim, a referência necessária para o processo educativo. É importante dizer que a aprendizagem que se dá na zona de desenvolvimento próximo, ao exigir uma forma de colaboração entre a criança e um indivíduo mais experiente, exige também que ocorra o processo de *imitação/reprodução* por parte da criança. A imitação é um processo, necessariamente racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita (VYGOTSKI, 1996). Não

---

<sup>7</sup> Se uma criança está brincando de “zoológico” com seus amigos e assume o papel de tratador dos animais, ela muito provavelmente se obrigará a cumprir as funções reais que o tratador de animais possui. Se seus amigos (que desempenham o papel de macacos) estão pulando pela grama e pelos galhos, e esta brincadeira lhe pareça divertida e lhe provoque o desejo de brincar também nos galhos, ela se submeterá à função de seu papel, (que não lhe permite brincar nos galhos) e esperará a chance de ser macaco na brincadeira. É deste modo que o papel assumido pela criança, desempenha a função de um instrumento psíquico externo, auxiliando a sua conduta voluntária, permitindo que sua conduta deixe de ser meramente reativa.

cabe, portanto, dentro do conceito de zona de desenvolvimento próximo, o conceito de imitação mecânica. A imitação refere-se às operações intimamente relacionadas com a atividade racional da criança e que ocorre em colaboração com um adulto, ou indivíduo mais experiente que ela. Com base nesse processo é que a função poderá ser internalizada, passando a fazer parte do nível de desenvolvimento real da criança.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo apresenta uma estreita relação com os processos de aprendizagem e educação e, por isso, precisa ser muito bem compreendido antes de se transformar numa referência para o trabalho pedagógico.

Nem todas as atividades orientadas e direcionadas pelo adulto são atividades de colaboração no sentido elaborado por Vygotski (1996). A ajuda mecânica, específica ou pontual de uma tarefa que a criança desempenha, ou seja, a ajuda que se dirige à formação de hábitos ou técnicas, não se enquadra necessariamente no conceito de colaboração e, portanto, não se aplica a zona de desenvolvimento próximo. Queremos dizer com isso que esse tipo de auxílio não está direcionado a organizar e criar as condições para o processo de desenvolvimento da criança, ou seja, à formação de novas funções ou novas formas de condutas.

A confusão ou indistinção entre essas duas formas de intervenção ou auxílio, pode resultar num abandono, na prática pedagógica, da organização de situações que concorram para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das formas culturais de conduta. Se o adulto contribui ou auxilia um educando a executar um movimento simplesmente como um apoio físico (como na cambalhota) ou a resolver um problema de matemática simplesmente corrigindo suas contas, a colaboração resume-se a uma colaboração mecânica. Mas, se esse auxílio se dá como uma forma de contribuição para o desenvolvimento cultural da criança, uma forma de trabalhar pedagogicamente na zona de desenvolvimento próximo (nos exemplos dados: fazer a criança perceber/ conscientizar-se das partes do corpo envolvidas na cambalhota e como essas partes se relacionam entre si durante o movimento; ou fazendo a criança apropriar-se do conceito de número). Deste modo, o que o professor realiza na prática, é uma efetiva relação consciente de seu trabalho como educador com a organização do desenvolvimento da criança ou do desenvolvimento do coletivo infantil.

### **A intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo**

Defender o jogo como elemento essencial no processo de formação e educação da criança e, assim, nos processos de ensino-aprendizagem que se dão na escola, permite uma aproximação às propostas pedagógicas que vêem no lúdico o elemento central da educação, especialmente na educação infantil. Todavia, para isto, é necessário discutir a intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo.

O lúdico, em muitas propostas pedagógicas, apresenta-se como sinônimo de prazer, como uma forma de exercício da máxima liberdade pela criança, como um momento de “livre expressão”, desvinculado das “coerções” da sociedade. Essa compreensão possui uma raiz pedagógica nas teorias educacionais espontaneístas e nas concepções de infância como “natureza infantil”, na qual a criança é vista como um ser que precisa ser socializado, “por meio de fatores não sociais - domínio corporal e emocional, diminuição do egocentrismo, acesso ao pensamento formal - aos quais acrescenta a convivência com outros indivíduos, adultos ou crianças” (CHARLOT, 1979, p. 259) e, então, a atividade lúdica se apresenta como elemento central no processo educativo.

Embora não se trate de criticar a ludicidade ou o prazer em si mesmos, de negar a importância do lúdico e do prazer no processo educativo (e na própria vida dos indivíduos), trata-se, isso sim, de compreender o lúdico e o prazer sobre outras bases. O lúdico é compreendido por nós como uma forma específica do homem se relacionar com o mundo, forma específica de efetivar as suas relações fundamentais de objetivação e apropriação e, assim, poder desenvolver-se culturalmente. Considerando a atividade de trabalho como a atividade primária do homem do ponto de vista de seu desenvolvimento filogenético (VYGOTSKI, 1995; MARX, 1977), as atividades lúdicas surgiram em etapas posteriores de sua vida, como uma forma não utilitária de atividade, assim como as artes. Na contemporaneidade, as atividades lúdicas mantêm a sua importância como atividade que permite a explicitação das relações de apropriação e objetivação, sendo, contudo, atividades secundárias para os adultos<sup>8</sup>, mas essenciais para as crianças.

As atividades lúdicas, dentre elas o jogo de papéis, é fundamental na vida da criança por significar, dentro de suas especificidades (especificidades físicas e as relacionadas à sua

---

<sup>8</sup> De acordo com a análise de Elkonin (1998), as atividades lúdicas no mundo adulto são representadas por formas mais evoluídas do jogo, notadamente o Esporte e as Artes.

posição social), as suas máximas possibilidades de apropriação do mundo adulto, isto é, do mundo de relações, objetos, conhecimentos e ações historicamente criados pela humanidade. O jogo é a forma principal da criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. O jogo, para a criança em idade pré-escolar, é a atividade que melhor permite a ela ir se compreendendo como um ser em si e um ser para si.

Portanto, para termos um trabalho pedagógico fundamentado no jogo como atividade, não basta apenas utilizarmos o “recurso” jogo; ou seja, não basta aplicarmos jogos no processo educativo. Embora o uso dos chamados “jogos didáticos”<sup>9</sup> possa fazer parte do trabalho pedagógico da educação infantil, não é apenas por meio de seu uso que garantimos a organização da atividade principal da criança em idade pré-escolar. O trabalho do “jogo didático” e do jogo como atividade, exigem ações pedagógicas diferentes.

Podemos sintetizar nossas discussões a respeito da intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo, destacando duas questões. A primeira delas relaciona-se aos limites do jogo para o desenvolvimento infantil. É certo que o jogo faz nascer determinadas formas culturais de conduta, mas isto não quer dizer que o desenvolvimento delas esteja completo. Isso quer dizer que a atividade do jogo, isoladamente, não tem a possibilidade de transformar os estímulos meios auxiliares (função da “representação” de um papel) em estímulos meios internos, isto é, em instrumentos psíquicos internalizados. Isso significa que as formas culturais de conduta que começam a ser controladas pela criança no jogo, devem ser trabalhadas em outras atividades infantis (que não apenas o jogo), para se desenvolverem plenamente e se constituírem em funções psíquicas com as quais a criança possa operar deliberada e conscientemente.

Vygotski (In ELKONIN, 1998) ao discutir sobre as relações entre as funções psicológicas superiores e o jogo é bastante preciso ao considerar que o caminho que vai do jogo aos processos internos na idade escolar é a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos), o principal caminho do

---

<sup>9</sup> Nesse trabalho não iremos aprofundarmos questão sobre os jogos didáticos, mas apontamos que para Leontiev os jogos didáticos configuram-se como sendo “jogos de transição, quer para a atividade não lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. (LEONTIEV, 1998, p.140).

desenvolvimento; quem entender esta conexão compreenderá o principal na transição da idade pré-escolar para a escolar.

A outra questão remete, então, para as possibilidades de uso do jogo protagonizado na educação. Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore jogos protagonizados, não está negada a possibilidade de o professor promover jogos, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Todavia, o alerta de Elkonin sobre essa questão é de fundamental importância para dimensionarmos corretamente sua utilização. De acordo com ele, a importância pedagógica do jogo fica limitada em algumas situações porque a característica específica do jogo protagonizado - as relações sociais - assume uma função secundária em detrimento de um determinado conteúdo:

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigos por unidades e até fazer contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com o peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra e venda” (ELKONIN, 1998, p. 401).

Ao discutir, então, as possibilidades de uso do jogo protagonizado, a questão principal que se apresenta é em relação à sua intencionalidade. Nesse sentido, não se nega o emprego do jogo no trabalho pedagógico e a sua possibilidade de criar novas necessidades nas crianças e, assim, direcionar o seu desenvolvimento. Pelo contrário, considerar o jogo como a atividade principal da criança em idade pré-escolar e elaborar uma forma pedagógica de trabalhar com ele é uma tarefa da educação infantil. Porém a ação educativa do educador, neste tipo de jogo, se dá não apenas por sua ação direta nele, mas também na ação de organizar os materiais e conhecimentos sobre determinado Tema<sup>10</sup> para serem

---

<sup>10</sup> O Tema é a realidade na qual será reconstituída pelas crianças em forma de jogo (exemplo: brincar de Circo); o Conteúdo representa as ações e relações desempenhadas pelas pessoas nessa atividade (as ações e relações dos artistas com o público, as ações específicas do apresentador, do palhaço etc...) ( Elkonin, 1998).

apropriados pelas crianças. A criança, dessa forma, terá acesso à significação dos objetos culturais pela mediação do educador.

O que isso significa? Trata-se de dispor materiais que enriqueçam e direcionem a compreensão dos papéis a serem representados, ou seja, que enriqueçam e direcionem o tipo de apropriação dos elementos da vida ao redor das crianças, das relações interpessoais em determinada atividade do mundo adulto e suas ações. Assim, a intervenção do adulto no jogo da criança não é só possível como desejável dentro do trabalho pedagógico.

Em termos práticos essa intervenção, que visa auxiliar a criança a evoluir o conteúdo de seus jogos, que procura contribuir para o desenvolvimento dos papéis que as crianças representam (tanto em termos das ações, quanto das interações dos personagens), pode se manifestar de diversas maneiras: brincando junto com as crianças; lendo histórias a respeito de uma temática com as quais a criança esteja brincando em seus jogos; organizando uma visita a uma das situações com a qual as crianças estejam brincando, etc. Todas essas formas de intervenção procuram explicitar ainda mais para a criança a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam, também, ser mais explícitos para elas e nesse sentido, contribuam para o seu desenvolvimento. Em síntese, o trabalho do educador estaria, então, em “trazer” para a consciência das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de Jogo.

Para que isto se torne possível é preciso que o professor compreenda o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis “que vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada” (ELKONIN, 1998, p.258). O exemplo dado por Elkonin é bastante claro:” (...) há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*” (idem, p.259, grifos no original). Ou seja, não se trata de propor situações lúdicas nas quais as crianças interajam apenas com objetos, ou então, que reproduzam a relação que os adultos tem com esse objeto, mas, sobretudo, de propor situações nas quais estejam latentes as relações das pessoas entre si.

Isto significa considerar que, na educação infantil, o trabalho educativo com o jogo tem por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que as crianças possam

delas se apropriar. Esse é, afinal, o papel social da educação geral e da educação escolar, particularmente, que queremos e lutamos por construir.

### Referências

CASTAÑEDA, M.J.M. *Psicología de la Personalidad. Selección de lecturas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

CHARLOT. B. *A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979 Davidov, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A. et. al. *Psicología* (pp.493-503). México: Grijalbo, S. A, 1969.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Nova Horizonte, 1987.

\_\_\_\_\_. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In Vigotski et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone, 1988.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, S. A, 1977.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L.S *Obras Escogidas*, V. III. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, IV. Madri: Visor, 1996.