
BRINQUEDO E ATIVIDADE PRINCIPAL; O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar

Doutoranda em Educação/
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
Natal - RN

Maria Salonilde Ferreira

Doutora em Ciências da Educação
Docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação/
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
Natal - RN

RESUMO

Neste artigo apontamos questões relativas ao brincar infantil enquanto atividade principal no período pré-escolar, ressaltando as implicações desse processo no desenvolvimento da criança. Tomando como referência a abordagem sócio-histórica de desenvolvimento humano, especialmente a teoria da atividade decorrente desta abordagem, discutimos sobre a importância do brincar na instituição escolar como forma de apropriação ativa de modos mais elaborados de pensamento e ação.

Palavras-chave: Brinquedo, Educação Infantil, Atividade Principal, Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

In this article we point relative questions when infantile playing while main activity in the preschool period, standing out the implications of this process in the development of the child. Taking as reference the partner-historical boarding of human development, especially the theory of the decurrent activity of this boarding, we argue on the importance of playing in the pertaining to school institution as form of active appropriation in ways more elaborated of thought and action.

Keywords: Toy, Main activity, Infantly Education.

1. O Homem e sua Construção Sócio-histórica

A abordagem sócio-histórica propicia o entendimento de que o desenvolvimento humano é caracterizado pelas trocas recíprocas que se estabelecem entre os indivíduos e destes com o meio circundante,

cada um destes aspectos interagindo sobre o outro. Por meio das interações com a realidade circundante (circunstâncias, práticas sociais e significações culturais), vão se construindo nas crianças, desde a mais tenra idade, capacidades cada vez mais complexas.

* Recebido em: junho de 2005.

* Aceito em: novembro de 2005.

Leontiev (1988) afirma que a interação com o outro e com o meio circundante propicia aos indivíduos a construção dos significados, do pensamento e de si mesmo, processo esse mediado pelos instrumentos socialmente disponíveis. A mediação¹, que caracteriza os processos interativos em geral, fornece aos seres humanos os recursos para que estes se apropriem ativamente das formas culturalmente desenvolvidas de pensamento e ação, num processo que em princípio é sempre social (exterior e interpsicológico) para somente depois se tornar próprio do sujeito (interior e intrapsicológico).

Entre exteriorização e interiorização, atividade externa e interna, existe uma relação muito particular, e a esta relação Vygotsky (2001) chamou de processo de internalização. Esse processo explica o modo como nos tornamos humanos, na medida em que vamos, gradativamente, interiorizando as formas sócio-culturais produzidas pela humanidade em sua trajetória histórica. O mundo objetivo e as relações que se estabelecem entre o ser humano e o mundo e destes entre si é a fonte desse processo.

É, portanto, a partir da atividade humana, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, que os processos psíquicos superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída,

marcadamente colaborativa e essencialmente comunicativa. O conceito de atividade está, assim, associado aos processos que são experienciados pelos homens nas suas relações com o mundo e respondem a uma necessidade socialmente desejável transformada em individualmente necessária.

A análise psicológica da atividade humana em seus diferentes estágios permite compreender, portanto, como os processos psíquicos se originam, se manifestam e se transformam em relação com os vínculos sociais estabelecidos entre o homem e o mundo. Nessa perspectiva, vamos nos deter sobre a atividade da criança em idade pré-escolar, procurando desvelar a relação existente entre o seu brincar, enquanto atividade principal, e suas implicações no desenvolvimento infantil.

2. Entendendo a Criança por meio de sua Atividade Principal

A atividade é entendida como os processos interativos em que os objetivos e motivos da ação coincidem. Esta, em determinados estágios de desenvolvimento do ser humano assume, segundo Leontiev (1988), o caráter de atividade principal à medida que mediam as transformações que se operam naquele estágio determinado do desenvolvimento.

¹ A teoria sócio-histórica admite que a mediação está presente em toda atividade humana. As ferramentas (instrumentos que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo humano) fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com a realidade circundante. Ou seja, essas ferramentas são os meios auxiliares através dos quais as interações entre sujeito e objeto são mediadas. Por meio desses estímulos auxiliares o homem transfere a operação psicológica para formas superiores e qualitativamente novas, permitindo, pela ajuda de estímulos extrínsecos, controlar seu comportamento a partir do exterior. Desse modo, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem em ferramentas auxiliares da atividade humana.

Alvarez e Del Rio (1996) retomam o pensamento de Elkonin (1974) sobre as etapas de desenvolvimento, em que o autor as qualifica segundo a atividade principal que as caracteriza. Neste caso, cada etapa é singular, porque nelas predomina uma forma específica de atividade, provocando mudanças essenciais nas funções superiores e a partir da qual surgem outras formas de atividade.

Para esses autores, a atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a comunicação direta com o adulto, responsável pelas novas formações psicológicas centrais; no período subsequente, esta atividade é a manipulação dos objetos, por meio da qual são assimilados os modos socialmente elaborados de utilização dos objetos da realidade circundante; na infância pré-escolar, a atividade principal é o brincar expresso no jogo, brinquedo, brincadeira e outras formas lúdicas vivenciadas pela criança. Estas proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos; na idade escolar o estudo, como forma de captação abstrata de informações. No período seguinte, na adolescência, a comunicação social, que tem como conteúdo a interação e os problemas sociais.

Esta periodização apontada pelo autor abre caminho (desde que esse caminho esteja aberto a flexibilizações) para o planejamento das ações educacionais, lembrando sempre que só podemos compreender, de fato, o desenvolvimento humano, se pudermos captar esse processo quando surge e as capacidades no momento

em que aparecem e se formam. Nesta perspectiva, torna-se necessário entender desenvolvimento e aprendizagem como fatores em interação mútua e inerentes às situações educativas.

Partindo desse entendimento, é possível compreender que a infância pré-escolar é um período especialmente importante no curso do desenvolvimento do indivíduo. Esta é a fase em que o mundo da realidade humana torna-se um convite à exploração e elaboração do conhecimento, mediadas pela atividade do ser humano, sobretudo, em seu brincar que, neste estágio específico, ultrapassa a mera manipulação dos objetos. O mundo torna-se mais amplo, e, aliado a esse alargamento de fronteiras, surge a necessidade de agir sobre este mundo, desvendando-o, com todas as suas possibilidades.

A teoria da atividade na perspectiva sócio-histórica admite que a formação dos processos mentais envolve, necessariamente, os modos de pensar elaborados socialmente pela humanidade em sua trajetória histórica e as atividades externa e interna dos indivíduos. Ambas, têm em comum, as ferramentas que atuam como mediadores.

Assim, uma atividade externa prática inclui ações mentais e, do mesmo modo, uma atividade especificamente cognoscitiva caracteriza-se por processos que, por sua forma, são ações externas. Por conseguinte, são transações que se operam em direções opostas e se complementam, porque ambas têm uma estrutura comum. Ambos os tipos de atividade (interna e externa) não diferem entre si nem se sobrepõem uma à outra, mas

antes, conservam um nexu correspondente com relação a esse aspecto, esclarece Rubinstein (1979).

É, portanto, a partir da atividade humana, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, que os processos psíquicos superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída, marcadamente colaborativa e essencialmente comunicativa. O conceito de atividade está assim, associado aos processos que são experienciados pelos homens nas suas relações com o mundo e respondem a uma necessidade individual.

A análise psicológica da atividade humana em seus diferentes estágios permite compreender como os processos psíquicos se originam, se manifestam e se transformam em relação com os vínculos sociais estabelecidos entre o homem e o mundo. Uma atividade pode diferenciar-se de outra por sua forma, pelas ações e operações realizadas, entretanto, o que as distingue é o seu motivo, sendo este o seu objeto.

Os motivos e ações das crianças, e, por conseguinte, os seus sistemas de atividade, mudam com a idade, o que implica a elaboração, pelos professores, de um projeto educativo consciente daquelas atividades mais convenientes a determinadas faixas etárias. A aplicação do conceito de atividade principal é, portanto, necessária à compreensão do processo evolutivo das atividades das crianças ao longo do processo de escolarização. Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico está na dependência de uma atividade particular, como já destacamos, que em determinado estágio de desenvolvimento assume o papel principal. Todas as outras

assumem um papel secundário, ressalta Leontiev (1988).

Nessa perspectiva, uma atividade principal é aquela que: no transcurso do seu desenvolvimento, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em certo estágio da vida da criança; caracteriza-se por ser aquela em cuja forma surgem outros tipos de atividade diferenciados; é também aquela na qual processos psíquicos particulares são reorganizados; é, finalmente, aquela da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (AGUIAR, 2002).

Uma atividade principal não é somente aquela que freqüentemente está presente em determinado estágio do desenvolvimento, ou seja, não pode ser compreendida pela quantidade de tempo que esse processo ocupa na vida de uma criança. Uma atividade principal é sempre aquela em conexão com a qual ocorrem mudanças extremamente importantes no desenvolvimento humano. É, em suma, aquela que, ao se desenvolver, prepara o caminho para a transição a um novo e mais elevado estágio de desenvolvimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos indivíduos é marcado pela contínua reorganização de sua atividade e, na medida em que surge a necessidade de ampliação das capacidades humanas modifica-se a atividade principal. Este alargamento de fronteiras advindo da ampliação de capacidades faz com que a atividade, que está sendo desenvolvida perca o sentido, tornando-se necessário superar com o que

já foi dominado pelo indivíduo. A mudança no tipo de atividade caracteriza um novo estágio de desenvolvimento, responde a uma necessidade interior e está relacionada a novas tarefas que são postas à criança pela educação, conduzindo a uma nova consciência.

Ultrapassar cada fronteira rumo à consolidação de capacidades de pensamento e ação cada vez mais complexas significa uma aquisição importante no repertório de habilidades da criança, pois promoverá um estágio sempre mais elevado no desenvolvimento físico, psíquico e social. As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo, assim como as atividades propostas a elas, constituem a condição real primeira de suas vidas.

Dos tipos particulares de atividade infantil destacamos a brincadeira criadora, uma vez que esta, particularmente, ocupa lugar especial no cotidiano das crianças em idade pré-escolar. Toda criança saudável gosta de brincar, e este tipo particular de atividade proporciona grande prazer, embora seja pertinente esclarecer que essa não é uma regra geral da brincadeira. Mesmo assim, pelo seu caráter prazeroso, o brinquedo infantil é bastante utilizado pelo educador da pré-escola como uma forma de socialização.

Nas crianças mais crescidas, a brincadeira decorre como reflexo da realidade em nível mais elevado, incluindo, além das ações e relações das pessoas entre si, os traços morais e juízos de valor. Um exemplo a ser destacado é a “visível” preocupação do médico/criança pelo seu paciente, a responsabilidade da mãe/criança

pelo seu filho, dentre outros aspectos. Isso demonstra que nas crianças maiores, a capacidade de análise das situações cotidianas, e portanto, do comportamento das pessoas, é transferida para as relações entre os indivíduos e suas qualidades morais.

Demonstra, também, que no processo da brincadeira, são assimilados os conhecimentos culturalmente construídos, a sua análise prática, a reprodução, consolidação e domínio dos mesmos. Quanto mais enriquecida a experiência e o domínio da linguagem, mais se alargam as condições do caráter generalizador da realidade. Assim, é possível dominar os aspectos comuns característicos de um grande número de pessoas e suas respectivas funções sociais. Como nos esclarece Liublinskaia (1979, p.131), a brincadeira é uma forma de actividade mental dinâmica. “Tem a sua expressão na análise cada vez mais profunda da realidade seguida da sua representação mais autêntica, coerente e generalizada em cada momento”.

No seu brincar, as crianças reproduzem e assimilam ativamente o que observa nos adultos, desenvolvendo habilidades primordiais para a vida presente e futura. As noções infantis, que em princípio costumam ser difusas, adquirem precisão e generalizam-se, mediante o debate constante do educador com seus alunos. Incitando-os a refletirem sobre os diferentes aspectos do brinquedo vivenciado, o educador estimula o interesse cognoscitivo da criança acerca dos conteúdos explorados.

A introdução da linguagem modifica assim, num grau cada vez mais elevado, o próprio processo de brincar, facilmente observável nos brinquedos das crianças com

mais idade, em que predominam, de modo crescente, as conversas das personagens que representam. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil constitui o lócus privilegiado de desenvolvimento da capacidade de comparar, analisar, abstrair e generalizar, processos esses fundamentais para o período de escolarização propriamente dita.

Ao utilizar plenamente as imagens dos objectos entendidos, a criança procura incluí-los em novas conexões e combinações. Deste modo, o jogo pouco a pouco, transforma-se em criação plástica e literária, cedendo o lugar ao conhecimento indirecto da realidade. LIUBLINSKAIA (1979, p. 132).

Desse modo, é possível compreender que se as causas só atuam em condições adequadas, ou por outro lado, se os indivíduos só se desenvolvem se o meio for favorável, então é necessário que o adulto, e por conseguinte, a escola, na figura do educador, organize o processo educativo de uma forma especialmente adequada às crianças, observando as respectivas fases de desenvolvimento que as caracterizam e a atividade peculiar a esse desenvolvimento.

3. O Brincar e a Aprendizagem na Escola.

Não obstante a contribuição do brinquedo no processo de desenvolvimento da criança, é necessário salientar que o brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou no parquinho. A instituição escolar, como espaço destinado à apropriação pela criança de determinadas habilidades e elaboração do conhecimento

produzido historicamente, em geral, nega o brincar ou o vincula a objetivos didáticos. Por outro lado, entendido apenas como artefato para a aprendizagem, o brinquedo infantil reveste-se de seriedade e perde o sentido, na medida em que são privilegiados os aspectos cognitivos implícitos no brinquedo em detrimento do seu caráter lúdico.

Para complicar ainda mais, na escola existe o professor, que é adulto e em geral não brinca junto com a criança, conduzindo o processo de acordo com suas convicções didático-pedagógicas e esquecendo que o brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas, é, também, muito mais que isso.

Nela, não obstante os objetivos do professor e do controle que este exerce, o brincar envolve muito mais que a atividade cognitiva, envolve a criança por inteiro, pois independente do lugar em que a brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo, ou só com a mente. Nos seus brinquedos as crianças experimentam, relacionam-se, descobrem, imaginam, e, sobretudo, desenvolvem capacidades corporais, cognitivas e sócio-afetivas.

Fontana e Cruz (1997) advertem que quando o brinquedo perde a dimensão lúdica se esvazia de sentido, e então o processo é subvertido: ao invés de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender, o que obviamente não é a mesma coisa. Reduzir o brincar a uma atividade didática apenas, desestimula a participação e o envolvimento, posto que o seu propósito não é a atividade em si, mas responde a uma lógica alheia ao próprio brinquedo.

Como então fazer do brincar infantil um momento de conhecimento e interação adulto-criança e das crianças entre si, valorizando as aprendizagens que podem ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal- (ZDP). Esta, esclarece Vygotsky (1989), refere-se à diferença entre as conquistas já realizadas pelo indivíduo, ou o Nível de Desenvolvimento Atual ou Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento potencial (NDP), isto é, as conquistas que estão em vias de consolidação, aquilo que o indivíduo pode realizar com a ajuda de um par mais experiente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal permite verificar não somente os ciclos de desenvolvimento já completados, mas também os que estão em via de formação, o que possibilita delinear as competências já alcançadas àquelas que futuramente serão conquistadas, assim como a elaboração de estratégias que auxiliem esse processo. O aprendizado, de um modo geral, não apenas possibilita, mas estimula e orienta o processo de desenvolvimento.

Na educação infantil, em particular, os mecanismos de imitação, que fazem parte da atividade infantil, podem ser utilizados pelo educador como instrumento possibilitador de alargamento da zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo à criança situar-se em um nível organizacional superior, adquirindo, gradualmente, consciência das ações que realiza. Como atesta Vygotsky (1988, p. 112), “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”.

Nessa perspectiva, como tornar o brincar na escola uma atividade significativa e prazerosa, recuperando o seu caráter de atividade principal? É possível responder a esses questionamentos com outros, bastante pertinentes, no âmbito desta problemática, voltando o olhar para a maneira como as crianças interagem entre si e com o objeto dos seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Assim procedendo, as intervenções pedagógicas se revestirão de um novo sentido, na medida em que são incluídas nas reflexões cotidianas do profissional da educação infantil acerca do conhecer a criança para trabalhar com ela, brincar com ela e aprender, participando dos seus brinquedos e apontando caminhos para a superação dos obstáculos.

Pereira (2002), argumentando sobre a possibilidade de trazer a brincadeira para a instituição escolar, sugere que a questão não é trazer receitas prontas, mas incluir no trabalho diário a inquietude necessária aos processos de reflexão acerca do trabalho docente. Para este autor (Op. cit. p. 9), “educar é um ato de coragem e de ousadia. Só poderemos reconhecer uma criança se, nela reconhecermos um pouco da criança que fomos, e que, de certa forma, ainda existe em nós”.

Nessa mesma perspectiva, Bondioli e Mantovani (1998) evidenciam algumas características do jogo infantil, buscando tornar mais claro o seu potencial. Para estas autoras, o jogo é uma atividade automotivada, que pode ser compartilhada, mas não pode ser imposta. As ações são tão mais produtivas quanto mais desvinculadas de tarefas específicas, devendo prevalecer o interesse pelo

processo e não sobre o *produto*, posto que, no brinquedo, o alvo da ação reside no próprio processo do brincar e não no resultado dessa ação.

Outro argumento utilizado pelas autoras é que o brinquedo, ou o jogo, caracteriza-se pelo caráter social que lhe é peculiar, possibilitando trocas prazerosas entre crianças e adultos. Essa qualidade social se mantém e propicia à criança explorar o ambiente ampliando os modos de ação, a partir da base que formou por meio dessa interação (constituída pela figura adulta internalizada); os aspectos afetivos e cognitivos relacionam-se intimamente durante o jogo, ou seja, o exercício da inteligência, a descoberta das propriedades do objeto, assim como a aquisição das formas embrionárias da lógica é favorecida, caso sejam oportunizadas as situações de experimentação e tentativas de acerto sem medo de errar, posto que é jogo.

É necessário compreender que, mesmo manifestando-se nas idades mais precoces, os jogos e os brinquedos sofrem variações, tanto em função da idade quanto em relação ao contexto em que se realizam. Desse modo, os brinquedos variam em duração, intensidade, articulação, conteúdo, forma e origem, assim, como a qualidade do jogo sofre influência da presença ou não do adulto, da presença ou não de outras crianças, da faixa etária das crianças que brincam, do grau de familiaridade entre os participantes, da presença ou não de materiais e das características destes.

Falar em qualidade do jogo supõe retomar suas potencialidades educacionais nos diferentes contextos em que se realizam, especialmente no ambiente escolar. Desse

modo, só é possível compreender que a apropriação da experiência humana está na dependência da atividade do próprio sujeito e, esta, é a base do processo da educação, então é necessário destacar a importância do brincar na educação infantil, como um tipo especial de atividade.

Compreendendo que o envolvimento em uma determinada tarefa depende diretamente do seu grau de significatividade para a criança, e compreendendo também que para a criança a atividade significativa é o seu brincar, o educador precisa conhecer as peculiaridades do seu aluno, os traços mais evidentes do seu caráter e suas preferências, pois são aspectos nos quais o educador pode se apoiar para tornar as situações de ensino-aprendizagem mais eficazes.

A atividade de cada criança, em particular, está, vinculada ao lugar que esta ocupa na sociedade, observando-se, obviamente, as condições em que vão se formando as circunstâncias individuais. Na atividade, a apreensão do mundo objetivo se dá mediante um processo em que o sujeito estabelece contatos práticos com a realidade circundante. Rubinstein (1979) destaca a atividade prática como fator essencial, através da qual os indivíduos modificam a natureza e a sociedade, processo esse que em seu aspecto especificamente psicológico, requer a motivação, regulação das ações, condições objetivas e a própria percepção da atividade como um todo na consciência humana.

Ou seja, o conteúdo psicológico da atividade prática humana envolve todas as funções mentais e estados psíquicos internos do indivíduo que, interagindo como ações

externas práticas orientam a atividade consciente. De onde se conclui que, na atividade objetiva exterior, inclusive o brincar da criança em idade pré-escolar, inclui processos psíquicos internos, que se ampliam em contato com o mundo objetivo material.

Partindo desse entendimento, é possível compreender que as atividades lúdicas permitem à criança trabalhar os conteúdos vivenciados, transformando objetos e assumindo personagens (especialmente no brinquedo do faz-de-conta) e, do mesmo modo, ao separar objeto e significado nas situações de brinquedo, são criadas as condições para que as crianças avancem rumo ao pensamento abstrato, pressuposto básico no processo de elaboração do conhecimento.

No jogo de papéis ou faz-de-conta, é possível representar situações envolvendo a capacidade de abstração, como construir estruturas reguladoras da ação, internalizando as formas de comportamento socialmente construídas. Autores soviéticos, como Vygotsky (1988) e Elkonin (1986), revelam que no jogo de papéis, ou no brinquedo de faz-de-conta, a criança se subordina à situação imaginada, e também neste, são criadas as bases que permitem o trânsito a outras formas mais complexas de atividade psíquica. É importante lembrar que a imitação não é uma mera cópia ou uma atividade mecânica, uma vez que ao realizar esta ação, a criança constrói em nível individual o que observou nos outros. Do mesmo modo, as situações imaginárias trazem consigo regras de comportamento que subjazem às formas culturalmente constituídas de relações, e mesmo o fato de

não estarem explícitas não significa que não existam.

Como temos tentado demonstrar ao longo dessa discussão, o potencial pedagógico do brincar nesse estágio de desenvolvimento do ser humano está em que nele coincidem motivos e objetivos, tornando-se assim, para a criança, uma atividade que é a principal à medida que possibilita o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

4. À Guisa de uma (In)conclusão

A necessária compreensão da atividade principal da criança em um estágio determinado do seu desenvolvimento permite entender que as situações lúdicas assumem uma importância fundamental no desenvolvimento do indivíduo em idade pré-escolar. A inserção dessas situações no cotidiano da educação infantil torna-se bastante interessante, desde que superem a sua manifestação espontânea se tornem conscientes e voluntárias, pressupondo uma forma de aprendizagem organizada e orientada por um profissional docente.

A brincadeira na educação infantil deve ser pensada, portanto, na perspectiva de mediar o processo de constituição do indivíduo, levando-se em consideração que a instituição escolar tem objetivos voltados para a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos psicossociais dos indivíduos. Na escola, a brincadeira é regida por algumas normas que regulam as ações das crianças, possuindo

uma especificidade. Entretanto, o brincar é sempre uma atividade lúdica e se deixar de sê-lo, descaracterizar-se-á como jogo, brinquedo ou brincadeira.

Embora por si só a brincadeira na escola não constitua a única estratégia mediadora de apreensão do conhecimento e desenvolvimento, podemos afirmar que ela, pelas possibilidades encerra, constitui recurso metodológico importante, devendo fazer parte do planejamento dos professores. Do mesmo modo, o brinquedo na escola fornece ao educador uma ferramenta útil à constatação do nível de realização em que as crianças se encontram, suas possibilidades de interação, habilidades consolidadas e em vias de consolidação.

A partir dessas constatações o educador poderá programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo e que sejam adequadas às suas possibilidades reais e também potenciais, permitindo afirmar que a ação educativa deve ser antes de tudo

refletida, planejada e posteriormente avaliada.

Cabe ao educador a tarefa de organizar a atividade da criança de modo cada vez mais complexo, definindo-a a partir dos objetivos pretendidos. Visto, desse prisma, a brincadeira na escola não poderá ser considerada uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas como atividade principal e fundamental, orientada para a constituição da identidade cultural e da personalidade das crianças que tem acesso à essa etapa de escolarização.

As idéias aqui defendidas colocam em evidência a necessidade de se refletir cada vez mais sobre o papel do jogo, brinquedo ou brincadeira na formação dos educadores envolvidos com a educação das crianças pequenas, no sentido de ressignificar a sua prática pedagógica, tornando-a mais consciente e adequada aos interesses da criança nesse estágio particular de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, OLivette Rufino Borges Prado Aguiar. **Conceitos de educação física do professor de Picos-PI**; uma análise de internalização de conceitos à luz do paradigma sócio-histórico. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina, UFPI, 2002.

ALVAREZ, Amélia; DEL RIO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal. In: COLL, César, PALÁCIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Suzanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ELKONIN, D. B. **La psicología del aprendizaje del jovem escolar**. Moscú: Znanie, 1974

_____ La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, v. Ya.. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKII, L. S. LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

_____ **Problemas Del desarrollo Del psiquismo**. Moscú: Progreso, 1981

_____ **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978

LIUNBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979 (coleção pedagógica v. 10).

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente In: VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brinquedos e infância. **Revista Criança do professor da educação infantil**, MEC, Brasília, n. 37, Nov. 2002.

RUBINSTEIN S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.