



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SIRLENE DA SILVA FARIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O JOGO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO
APRENDIZADO/DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR
DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI**

JACOBINA-BA

2014

SIRLENE DA SILVA FARIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O JOGO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO
APRENDIZADO/DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR
DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em licenciatura de Educação Física.

Orientador: Prof^o. Itamar Silva de Sousa

JACOBINA-BA

2014

SIRLENE DA SILVA FARIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O JOGO: POSSIBILIDADES E LIMITES NO
APRENDIZADO/DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR
DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Ms. Itamar Silva de Sousa (orientador)

Universidade do Estado da Bahia

Prof^o. Esp. Salomão Cleomenes

Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Esp. Rita de Cassia Roxané Ferreira Borges de Sousa

Universidade do Estado da Bahia

Aprovada em _____

AGRADECIMENTOS

Durante a construção desse trabalho foram muitas as pessoas que marcaram e direta ou indiretamente contribuíram para que o mesmo pudesse ser realizado, merecendo, portanto, serem citadas com gratidão e carinho.

Primeiramente a Deus por me dar a vida, entendimento, sabedoria, paciência e coragem. Que sem o seu verdadeiro amor nada seria e muito menos conseguiria finalizar essa pesquisa.

Aos meus familiares, mãe, irmãs e namorado, que me acompanham em todas as decisões da minha vida, entendendo minha ausência e dando muito apoio. E que por acreditarem em mim, a todo o momento estavam me incentivando a não desistir.

Ao meu orientador Itamar pela colaboração.

Ao meu companheiro Igo Matos pelos momentos de desabafos, pela sua paciência em me ouvir... Sem falar nos velhos empréstimos do notebook quando o meu computador dava problema.

Aos meus companheiros Naiara Ribeiro e Dyego Rodrigues pelas palavras de estímulos.

Aos meus professores do Campus IV, que cada um a sua maneira, colaboraram na construção dos meus conhecimentos.

Muito obrigada a todos!

A criança é, em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única e irrepetível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. E nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção. (Didonet, 2001, p. 11)

RESUMO

A presente pesquisa se realiza em um trabalho de conclusão de curso realizado na cidade de Jacobina-Ba, tem por objetivo analisar a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski a contribuição do jogo na aprendizagem/desenvolvimento de crianças inseridas na Educação Infantil. Caracterizou-se como uma pesquisa de ordem bibliográfica, dividida em três capítulos. O primeiro capítulo com o título Vigotski: contextualização de sua vida e obra procurou-se descrever um pouco da trajetória de vida e intelectualidade de Vigotski e seu papel na elaboração de uma psicologia nova baseada nos ideais marxistas, em meio a tantas mudanças ao qual passava a Rússia do período revolucionário da década de 1900; destacando os empecilhos encontrados relativos à construção da teoria histórico-cultural de Vigotski. Prossegue-se com o segundo capítulo com o título visitando a Educação Infantil, nesse capítulo foi discutido o surgimento da Educação Infantil no Brasil e no mundo, seus avanços e barreiras encontradas até se firmar como direito de toda e qualquer criança de 0 a 6 anos, sendo integrada a educação básica. Discute-se ainda nesse capítulo as leis que permeiam a Educação Infantil. No capítulo seguinte de título jogo: reflexões no aprendizado/desenvolvimento para atender a educação infantil a partir das ideias de Vigotski, discorreu-se a respeito da conceituação e características do jogo. Discute também a importância do jogo na aprendizagem/desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica. Enfim, conclui-se que, a importância do jogo na aprendizagem/desenvolvimento da criança é notória quando se leva em conta a sua relação com o meio ao qual faz parte em apoio da interferência do adulto. O jogo é sim de acordo a teoria vigotskiana um mediador do conhecimento, capaz de desenvolver na criança uma zona de desenvolvimento para que assim a sua aprendizagem/desenvolvimento seja elaborado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogo. Vigotski

ABSTRACT

This research takes place in a work of completion in the city of Jacobina-Ba, which aims to analyze from the cultural-historical theory of Vygotsky's contribution to the game in learning/development of children placed in kindergarten. Was characterized as being a search for bibliographic order, divided into three chapters. The first chapter titled Vygotsky: contextualization of his life and work sought to describe a bit like the trajectory of continued life and Vygotsky's intelligentsia and its role in shaping a new psychology based on Marxist ideals, amid so many changes to the Russia was undergoing the revolutionary period of the 1900; highlighting the obstacles encountered on the construction of the cultural-historical theory of Vygotsky. It then goes on to the second chapter with the title browsing Childhood Education, in this chapter has discussed the emergence of Early Childhood Education in Brazil and the world, its advances and barriers found to establish himself as a right of any child 0 to 6 years being integrated basic education. It is discussed further in this chapter laws that permeate Childhood Education. In the next chapter title game: reflections on learning/development to meet early childhood education from the ideas of Vygotsky sought to discourse about the concept and features of the game. Also discusses the importance of play in learning/development in socio-historical perspective. Finally, it is concluded that the importance of play in learning/child development is evident when taking into account their relationship with the environment to which a part in support of adult interference. The game is rather according to Vygotsky's theory a mediator of knowledge, able to develop in an area of child development so that their learning/development is developed.

Keywords: Early Childhood Education. Game. Vygotsky

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. LEV SEMENOVICHE VIGOTSKI: CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA VIDA	12
1.1. Antecedentes históricos de Lev S. Vigotski	12
1.2. A teoria Vigotskiana: algumas aproximações	16
1.2.1. Época em que viveu... ..	16
1.2.2. A teoria pensada por Vigotski	18
2. VISITANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1. Educação Infantil: um pouco da história	22
2.2. Educação Infantil no Brasil e suas barreiras	27
2.3. Educação Infantil: na trilha do direito	30
2.3.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN	30
2.3.2. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI	32
2.3.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI	36
3. JOGO: REFLEXÕES SOBRE O APRENDIZADO/DESENVOLVIMENTO PARA ATENDER A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS IDEIAS DE VIGOTSKI	39
3.1. Jogo: um olhar sobre o seu processo histórico	39
3.2. Conceituando e caracterizando o jogo	43
3.3. O jogo na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski	47
3.4. Alguns apontamentos de Vigotski a respeito da aprendizagem/ desenvolvimento da criança	51
3.5. O jogo e a ação pedagógica do professor	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Boa parte da questão investigada neste estudo é reveladora de algumas inquietações que perpassaram a minha cabeça, e como tal, nasce do interesse e curiosidade com questões referente ao universo infantil em consonância com a minha paixão por esse público de crianças com faixa etária de zero a seis anos. Daí a opção pela temática do presente estudo.

Diante de tantas indagações e particularidades que rodeiam essa etapa da educação, as discussões reflexivas ao qual vem aumentando diariamente em relação à criança, além da importância das relações sociais para este público, e tantas outras questões em debate referente a criança da Educação Infantil, foi escolhido como tema central deste estudo: **A Educação Infantil e o jogo: possibilidades e limites na aprendizagem/desenvolvimento da criança a partir do pensamento de Vigotski.**

Educação Infantil e jogo, duas vertentes que tem tudo a ver, pois se entende, o quão se faz importante o jogo na aprendizagem/desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, seja ele no aspecto motor, cognitivo ou social.

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de ordem bibliográfica e tem como problema para reflexão: Como o jogo baseado nas ideias de Vigotski pode colaborar na aprendizagem/desenvolvimento de crianças inseridas na Educação Infantil? Partindo dessa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar a partir da teoria sócio-histórica de Vigotski, as contribuições do jogo na aprendizagem/desenvolvimento de crianças inseridas na Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Contextualizar a respeito do processo histórico da Educação Infantil, abordando barreiras e superações; 2) Dialogar referente à Lev S. Vigotski e a sua trajetória no meio científico. Como já citado antes, se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico, onde segundo Gonçalves (2005), seu principal propósito é conhecer os diferentes subsídios científicos sobre o conteúdo que será pesquisado. Segundo os objetivos, aproxima-se da ordem descritiva. E para discorrer a respeito do tema citado se fez necessário

o levantamento de publicações de caráter nacional e internacional, publicadas em periódicos de revistas, artigos, livros, entrevistas, dissertações e teses.

Inicialmente, discutiremos no primeiro capítulo a trajetória histórica e científica de Vigotski o qual é considerado na pesquisa a base para tais conclusões. Pois, em virtude de termos disponíveis diversas teorias, as quais discutem a temática, optou-se pela sócio-histórica, por versar a relação da criança com o seu meio cultural, por entender a criança como indivíduo capaz de desenvolver-se utilizando os mediadores do conhecimento.

No segundo capítulo buscou-se abordar a historicidade da Educação Infantil no Brasil e no mundo e a legislação ao qual lhe assegura. Enfim, no terceiro capítulo pretendeu-se abordar o jogo, seu processo histórico, conceitos e suas características defendidas por diversos autores. Foi tratado também no terceiro capítulo, o jogo na perspectiva histórico-cultural, o processo de aprendizagem/desenvolvimento na teoria Vigotskiana, e ainda, a ação pedagógica do professor.

O referencial bibliográfico utilizado para dar vida ao estudo fundamentou-se, em Kramer (2011), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Kuhlmann (2011; 2007; 2000), Didonet (2001), Kishimoto (1990; 1996; 2006), Huizinga (2000), Freire (2005), Duarte (2004; 1998; 2013), Carvalho (2007), Caillois (1990), Vigotski (1998), Prestes (2012); Oliveira (1997); LDB/1996 e diversos outros.

Em face dessas considerações é válido ressaltar que, nós estudantes do curso de Educação Física não temos em nosso campus estágios na Educação Infantil, diante dessa escassez, a presente pesquisa se faz relevante especialmente para os estudantes do curso citado, que queiram conhecer e até pesquisar assuntos referentes a essa etapa da educação. Visto que, a nossa área é repleta de conteúdos importantíssimos para o desenvolvimento infantil. Importante ainda para pesquisadores, pais e professores que lecionam em instituições que atendam a essa faixa etária.

Entendendo a carência de estudos em nosso Campus, a pesquisa se faz relevante ainda para possibilitar a abertura do debate e discussões tanto para a população acadêmica, quanto para professores de Educação Infantil, os pais dessas crianças etc.

Faz-se importante frisar que, a pesquisa baseada nas ideias de Vigotski, tem o propósito de provocar uma reflexão sobre o significado e a importância do jogo na aprendizagem/desenvolvimento dessa criança. Pois, por ser considerado por diversas pessoas apenas como atividade frívola e sem propósito, Vigotski vem para superar esse paradigma, descrevendo-o como atividade capaz de mediar o conhecimento da criança.

Por fim, cabe salientar o destaque de Carvalho (2007) ao afirmar que, essas crianças possuem características e necessidades peculiares, que necessitam de cuidado e atenção, e que não se pode negligenciar a ferramenta jogo como fundamental para o seu desenvolvimento.

1 LEV SEMENOVICHE VIGOTSKI: CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA VIDA

As raízes de desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por se só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (Vigotski, 1998, p. 61)

1.1 Antecedentes históricos de Lev S. Vigotski

Um dos autores que na atualidade é uma das referências no embasamento do trabalho educacional, psicológico, filosófico, pedagógico. Lev Semenovich Vigotski nasceu na cidade de Orsha em Bielarus país da hoje extinta União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Passando a residir a partir do ano seguinte na cidade de Gomel. Vindo de uma família judia, Vigotski era o segundo de oito irmãos.

De acordo com os apontamentos de Oliveira (1997), Vigotski procedia de uma família bastante culta de classe social estável. Seu pai era chefe executivo em um banco em Gomel, além de ser representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, no entanto, abandonou a profissão para se dedicar aos filhos. Não exercia, mas mantinha viva ainda a chama do ofício montando em casa sua própria biblioteca.

Pode-se inferir conforme Miranda (2005), que a educação formal de Vigotski até aproximadamente aos 15 anos, se fez em casa por um docente particular. Posteriormente, o mesmo foi matriculado em um colégio particular da cidade. Em consequência da sua base familiar, por integrar-se em uma família erudita e que tinha boas condições financeiras para oportunizá-lo bons estudos, Vigotski era admirado por ser um excelente orador e apresentar fantásticas ideias. E ainda, falar diversos idiomas como, “além do alemão e do russo, Vigotski lia e escrevia em hebraico, francês e inglês, ainda aprendeu latim e grego”. (Fichtner, 2010, p. 9)

Vigotski sempre foi considerado um aluno exemplar, consta-se que em meados de 1913, aos 17 anos ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de Moscou, logo após ter desistido do curso de medicina. Conciliava o curso de direito com outros dois: História e Filosofia, na Universidade do Povo de Shaniavsky, formando-se em 1917. Faz-se válido ressaltar que Vigotski enfrentou devido a sua origem judaica diversos preconceitos como frisa Fichtner (2010, p. 9/10),

por ser judeu, Vygotsky teve enormes dificuldades para ingressar na Universidade. Nessa época, na Rússia, os judeus sofriam as mais diferentes formas de discriminação, tendo que viver em territórios restritos, impedidos de exercer muitas profissões e tendo que se sujeitar a um número limitado de vagas nas Universidades, uma vez que na Universidade de Moscou apenas 3% das vagas poderiam ser ocupadas por estudantes judeus.

Não bastava ser inteligente o suficiente e possuir boas notas para ser selecionado na Universidade, se você vinha de uma etnia considerada inferior, desprezada pelas demais. Restando apenas uma saída conforme citado por Prestes (2010), Vigotski adentra na Universidade por meio das cotas para judeus.

Esses obstáculos enfrentados por ele não interferiram de forma precisa na sua formação e carreira profissional. Pois, depois de formado, retorna a sua cidade para dá início a uma intensa jornada científica de trabalhos, estudos e pesquisas. Oliveira (1997) destaca que, Vigotski se tornou professor e pesquisador em diversas áreas, tais como: filosofia, psicologia, pedagogia e literatura.

A autora acrescenta ainda que, Vigotski se interessou pelo meio educacional lecionando em diversas instituições e cursos. É oportuno frisar que o mesmo só pôde exercer a profissão graças às mudanças na legislação, onde a perseguição ao povo judeu estava “cessada”. Fichtner (2010, p. 10) corrobora com Oliveira e confirma que,

ele ensinou literatura e russo na Escola do Trabalho, em escolas de adultos, em cursos de especialização de professores, na Faculdade dos Trabalhadores e em escolas técnicas para impressores e metalúrgicos. Ao mesmo tempo ministrou cursos de Lógica e Psicologia no Instituto Pedagógico sobre Estética e História da Arte no Conservatório, e sobre Teatro em um estúdio, editou e publicou artigos na seção de teatro de um jornal.

Tunes; Prestes (2009) salientam que Vigotski casou-se em 1924 com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas e mudou-se para Moscou definitivamente. Vigotski estava se destacando no meio profissional desenvolvendo diversas pesquisas, escritas de livros e artigos para revistas. Além de escritor, professor e cientista de acordo com o parecer de Prestes (2010, p. 1029) o citado pesquisador,

foi deputado da Região Frunze de Moscou. [...] Ele se ocupava das escolas. Ele supervisionava escolas da região, as escolas auxiliares, as instituições metodológicas, visitava as crianças em situações difíceis que ficavam em casa e dava recomendações... Foram dois mandatos, mas ele morreu antes de terminar o segundo.

Vigotski se interessou em se fazer presente na vida social Russa, pois, não concordava com certas atitudes dos atuais representantes do povo em determinadas situações, focando assim na educação. Uniu o útil ao agradável: colaborava com o povo e os mesmos fundamentavam as suas pesquisas.

Cabe ressaltar ainda que, esse homem de cultura tão diversificada se interessou também pelo teatro, fazendo dessa arte uma das suas paixões da juventude e inspiração para os seus trabalhos. Esse feito só foi possível graças as constantes idas aos espetáculos na cidade de Gomel. Barros et al. (2011, p. 231), reforça que,

além dos estudos dos textos dramáticos, atuou como diretor, produziu espetáculos de teatro e interpretou, entre outras, a personagem Hamlet. [...] Encenou também a peça O Casamento, de Gogol, que ele mesmo dirigiu. [...] Vigotski teve uma intensa vivência prática no teatro, e esta experiência, como outras, iria fundamentar grande parte de seus trabalhos. Um bom exemplo disso é uma resenha da encenação do texto Ved'ma (A bruxa), de Trachtenberg, publicada no periódico Pollesskaja Pravda (Verdade Poleskaia), em 1923.

Lamentavelmente em 11 de junho de 1934 aos 37 anos, morre em consequência da tuberculose. Devido à guerra esta enfermidade se tornou uma doença muito comum e fatal naquela época, visto que, a antiga União Soviética vivia anos deploráveis. Fichtner (2010) afirma que, Vigotski já havia apresentado outras crises da doença, e que viveu durante muito tempo com apenas um pulmão.

Carmo; Jimenez (s/d) acrescentam que ele foi acometido pela primeira vez com a doença aos 24 anos. E as suas sérias crises o levaram a passar meses confinado em um hospital.

Interessantemente, as obras de Vigotski mantiveram-se no anonimato por décadas isso devido à censura imposta pelo governo. Martins; Alves (2013) anunciam que, os escritos por ele elaborados eram “considerados como uma pseudociência reacionária e burguesa”. O motivo para que não fossem divulgadas as suas obras.

Só depois da sua morte as suas obras são publicadas, ganham maior repercussão no meio científico chegando ao ocidente que até então era desconhecida. Vigotski hoje é considerado um clássico de grande relevância para diversas áreas do conhecimento científico. E percebe-se que, isso só foi possível graças aos seus discípulos e colaboradores, dentre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleixei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) que se encarregaram de dar continuidade às pesquisas iniciadas, proteger e publicar as suas obras.

Foram poucos os registros escritos por Vigotski com a intencionalidade de se tornar livro. Diante disso e do extenso legado produzido em tão pouco tempo e esquecido devido a tantas divergências, compete destacar algumas das suas principais obras publicadas. Digo alguns livros...

Psirrologiia iskusstva (Psicologia da Arte), escrito em 1925 e publicado somente em 1965; Pedagoguitcheskaia psirrologiia (Psicologia Pedagógica) de 1926, e Michlenie e retch (traduzido no Brasil como Pensamento e linguagem ou Construção do pensamento e da linguagem), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino à distância (por correspondência), tais como Pedologia da idade escolar (Pedologuiia chkolnogo vozrasta), de 1928, Pedologia da juventude (Pedologuiia iunochevskogo vozrasta), de 1929, e Pedologia do adolescente (Pedologuiia podrostka), escrito entre 1930 e 1931. (Prestes; Tunes, 2012, p. 328)

Deste modo, é válido salientar que, o pensamento de Vigotski mesmo escrito há tantas décadas atrás, segue a cada dia com as suas ideias consideradas atuais, principalmente no campo da psicologia.

1.2 A teoria Vigotskiana: algumas aproximações

1.2.1 Época em que viveu...

Com apenas 37 anos de vida, Vigotski vivenciou momentos políticos violentos, que serviram de incentivo para os seus trabalhos. Nascido em meio às diversas mudanças sociopolíticas, integrante da sociedade russa, acompanhou de perto como estudante e intelectual, os acontecimentos que levaram à revolução comunista da década de 1917.

A tumultuada situação ao qual a antiga União Soviética passava, enfrentando a Revolução Socialista Russa até se firmar de fato uma guerra civil, serviu para a formulação das suas ideias teóricas. Antes mesmo de explodir a guerra no país, já se sentia os efeitos indesejados. Carmo; Jimenez (s/d) relatam que a família de Vigotski como tantas já sentiam os resultados dessa desordem, como por exemplo, a falta de alimentos, água, os altos índices de doenças e as constantes invasões do exército. Silva (s/d, p. 11) explica que,

ele viveu durante a Revolução Russa, um tempo de extrema tensão entre privado e coletivo, individual e social. Foi esse ambiente cultural de mudanças e desestabilizações que forneceu a ele o contexto para suas investigações científicas.

A década de 1917 foi marcada segundo Prestes (2010), por intensas tentativas de desencadear uma revolução no país. Isso, devido à insatisfação da população menos abastada que viviam em estado de miséria com o atual governo. A classe trabalhadora reivindicava entre tantos direitos pelo básico, “melhores condições de trabalho, direito a greve, sufrágio universal e jornada de oito horas”. (Costa, 2010, p.13).

Acredita-se segundo Segrillo (2010) que foi no ano de 1917, meados de outubro, que explodiram as intensas revoluções proletárias e camponesas. Destarte, Costa (2010) refere-se ao partido comunista Bolchevique comandado por Vladimir Lênin e Leon Trotsky o vitorioso partido. Os dois revolucionários citados são os responsáveis por conseguirem guiar a classe operária russa à conquista do poder.

Prestes (2010) corrobora afirmando que eles eram intelectuais munidos do pensamento revolucionário de Karl Heinrich Marx (1818 -1883).

Deste modo, Costa (2010, p. 6) vem reforçar que:

os trabalhadores puderam concretizar a perspectiva de superação do capitalismo e da sociedade burguesa. Isso causou enorme impacto e grandes esperanças tanto para o proletariado europeu como para as massas oprimidas nas colônias imperialistas.

Segrillo (2010) ratifica que, a participação dos intelectuais em movimentos revolucionários se deu graças a líderes importantes como Lenin, Trotskii, Bukharin e outros. Diante disso, Carmo; Jimenez (s/d) narram que, neste período de pré-revolução, a participação desses jovens era constante, pois a Rússia vivia um momento de intensas mudanças em diversos aspectos.

Conforme Lucci (2006), cessada as manifestações, a Revolução sai vitoriosa, cabia agora ao partido à reconstrução do país. Lucci (2006, p. 2/3) destaca que,

a Rússia encontrava-se em estado lastimável. Tudo estava por construir. Um dos mais sérios problemas a enfrentar era o da educação. Consta que por aquela época o índice de analfabetismo girava em torno de 70%. Mesmo sob essas circunstâncias, porém os dirigentes que conduziam o novo estado desejavam promover uma renovação que não se limitava somente a reconstruir o país. O objetivo maior era construir, sob a tutela da teoria marxista, uma nova sociedade, o que implicaria, também, a construção de uma nova ciência.

O vitorioso partido Bolchevique almejava modificar o país em todos os aspectos, e para tal, baseado no pensamento de Karl Marx. A educação segundo Lucci (2006) era o ponto mais crítico naquele período, seria a principal questão a ser corrigida, a se pensar novas propostas, visto que, um dos destaques da filosofia marxista é o conhecimento como ferramenta libertadora, o que não se notava naquele período.

Diante de tudo isso, Vigotski e seus colaboradores conseguiram visualizar uma crise que a psicologia russa passava naquele momento, e todas as revoluções que ocorreram, só somaram para os estudos e formulação da teoria histórico-cultural de Vigotski.

1.2.2 A teoria pensada por Vigotski

Prestes (2010) expressa que, diante de todo o cenário exposto, Vigotski formulou a sua teoria. Formava-se com Alexander Romanovich Luria e Alexis Nicolaievich Leontiev a chamada troika = trio em russo. Este grupo de estudos tinha o propósito fundamentados nas ideias marxista e focados no Materialismo Histórico e Dialético reorganizar a teoria psicológica russa.

Partindo desse pressuposto Martins (2011, p. 5), reforça que Vigotski afirmava: “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo”. E ainda, Vigotski utiliza a definição de trabalho abordada na ideia marxista, utilizando como metáfora para conceituar mediação, e a importância desta no desenvolvimento das funções psicológicas.

Martins; Alves (2013) salientam que, neste período de tantas mudanças na Rússia, Vigotski se identificou com a psicologia e focou em especial as suas pesquisas nesta área. Ivic (1999) destaca que, o referido autor se preocupou de início com os problemas das crianças deficientes. Carmo (2008) corrobora com Ivic (1999) e ressalta que eram crianças com problemas dos mais variados tipos, a descrever: doença mental, física, surdo-mudo, cegos, dificuldades de aprendizagem, etc., sendo nomeada naquela época como a área da defectologia.

Suas primeiras ideias referentes ao assunto começam a aparecer em palestras proferidas. Percebe-se conforme Ivic (1999) que foi a partir desses eventos que o grupo de pesquisadores e colaboradores foi formado, constituindo a equipe responsável por renovar a psicologia do desenvolvimento. O interesse surge segundo Carmo (2008), ao perceberem que em outros países a psicologia estava se modernizando, sendo desenvolvidas novas teorias e/ou correntes, ficando a Rússia com uma psicologia atrasada.

Assim alega Carmo (2008), a psicologia russa se encontrava “na periferia da psicologia mundial”. Vigotski (1998) destacou ainda que, esta psicologia se encontrava dividida em dois campos distintos: ora demonstrando características de ciência natural, ora de ciência mental. Foi assim que a psicologia histórico-cultural surgiu baseada nas explicações aceitáveis para as ciências naturais.

Havia surgido à psicologia histórico-cultural e segundo Duarte (2013), o desenvolvimento psíquico do indivíduo dava-se levando em consideração duas vertentes: a filogênese, onde se considera fator chave a história da humanidade; e a ontogênese, que compete à individualidade de cada um, ou seja, a vida de cada ser humano.

Partindo dos apontamentos de Gomes (2003 p. 28/29), a psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski tinha o seguinte propósito:

o seu entendimento do sujeito criança está focado na cultura, onde a linguagem tem papel fundamental, a aprendizagem se dá pela imitação, nada de acomodação e assimilação ou estágios de desenvolvimento. [...] Acredita no sujeito como resultado de sua interferência na cultura e desta no indivíduo, a produção do conhecimento acontece em colaboração permanente.

Carmo (2008) acrescenta ainda que, a psicologia histórico-cultural tem outro fator importante, as ferramentas, também chamadas de instrumentos, responsáveis por contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Esta teoria se distingue das demais surgidas naquela mesma época, digamos meados do século XX. Uma divergência a ser destacada é o enfoque dado ao conhecimento pelos construtivistas fracionado em estágios, o que na teoria histórico-cultural não há essa divisão.

Sabe-se que, para ser formulada a teoria demandou-se tempo, e para tal, Vigotski percorreu algumas etapas no campo da psicologia soviética até definir por completo os pilares que iriam dar sustentação a mesma.

A primeira fase (1924-1927) começa com a mudança de Vigotski de Gomel para Moscou, onde inicia suas atividades no Instituto de Psicologia e em vários institutos de defectologia e, começa a trabalhar com Luria e Leontiev. Ela é caracterizada pela procura de uma nova definição de programa e tema de pesquisa. [...] A segunda fase dessa trajetória (1927-1931). [...] A psicologia sócio histórica cultural foi desenvolvida primeiramente pela tríada (o trio: Vigotski, Leontiev e Luria). [...] A terceira fase (1931-1934) é caracterizada pela variedade de grupos de pesquisa envolvidos com a teoria vigotskiana, grupos que trabalhavam, paralelamente, em várias instituições nas cidades de Moscou, Karkov e Leningrado. [...] A fase quarto (1934-1936) é identificada como um momento de desintegração dos grupos, bem como do programa original de pesquisa proposto por Vigotski. (Martins; Alves, 2013, p. 1)

Compreende que Vigotski, assim como os seus discípulos, estavam empenhados em propor uma nova psicologia baseada no viés aos quais os mesmos acreditavam. Vigotski permaneceu até os seus últimos dias de vida dedicado aos seus escritos. Faz-se oportuno indagar: qual seria a possível palavra chave que definiria melhor a teoria de Vigotski? Homem; interação; instrumentos; meio social; signos; cultura...

A teoria Vigotskiana foi pautada no desenvolvimento do sujeito, consequência de um processo sócio-histórico, ou seja, o indivíduo constrói o seu pensamento aos poucos, a partir das vivências do seu cotidiano e relações com os demais. Tunes; Prestes (2009) apontam que o período de vida de Vigotski foi curto, entretanto o citado pesquisador trabalhou profundamente, deixando um alicerce bem iniciado em uma nova vertente teórica no que se refere à psicologia dos sujeitos. Competia após a sua morte que os seus colaboradores dessem continuidade as pesquisas.

Miranda (2005, p. 10) acrescenta que Vigotski,

na sua abordagem, o homem é considerado enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana e de um processo histórico-cultural. É um ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo em que a constrói. As circunstâncias sociais que o envolvem definem o desenvolvimento de novas formações psicológicas.

Torna-se claro a partir do apontamento de Miranda (2005) que, a convivência em sociedade, a interação com os adultos e o meio social serão fatores de extrema relevância para a formação do pensamento na criança. Será o adulto o responsável por apresentar os costumes e que com certeza a criança reproduzirá no seu cotidiano. Assim, a sociabilidade se faz o ponto de partida para a interação social com o meio que o cerca.

E esta interação só é possível graças a dois elementos proposto por Vigotski: “os signos e os instrumentos”. Os mesmos funcionam como mediadores no que tange o desenvolvimento do indivíduo. Conforme Oliveira (1997, p. 26) “mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

E para realizar esse papel estão os já mencionados signos e os instrumentos, conforme Oliveira (1997), os signos são comparáveis aos instrumentos de trabalhos, entretanto funcionam não no meio material e sim como ferramentas psicológicas. Os instrumentos tem a finalidade de auxiliarem o indivíduo na realização das tarefas, ou seja, objetos utilizados para algum fim de transformação em seu meio. Enquanto que os signos referem-se às funções psicológicas, como a linguagem que tem o papel de intermediar o pensamento. Neste sentido Oliveira (1997, p. 30) evidencia,

os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora de; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas. [...] Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

Sendo assim, a função dos instrumentos é provocar alterações no meio externo, exemplo disso, a utilização das ferramentas de trabalho. Por outro lado, os signos partem da perspectiva de provocar mudanças no pensamento, memória, raciocínio, etc. O indivíduo tem a capacidade de lidar com reproduções que substituem o mundo real, possibilitando ao mesmo libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, ou seja, quando o indivíduo começa a não precisar mais da imagem para associar ao nome, ele estará alcançando um novo nível no seu desenvolvimento psicológico. É mais um ponto abordado na teoria de Vigotski.

Em meio a tantas mudanças sociais surge a psicologia histórico-cultural elaborada por Vigotski. “Surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo”. Duarte (2013, p. 20).

Assim, nela se faz presente conceitos cruciais aos quais discorreremos mais a fundo nos próximos capítulos.

2 VISITANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. (Didonet, 2001, p. 11)

2.1 Educação Infantil: um pouco da história

Ao Discorrer referente à educação para crianças com idade entre zero a seis anos é reviver novamente a história. As referências históricas a respeito da Educação Infantil relatam que, as instituições de ensino para esta faixa etária, surgiram devido ao processo de industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho. A nova estrutura social, ao qual vivenciavam em meados do século XVIII a XX, determinava que a mulher precisaria agora abdicar da função de dona de casa, para começar uma nova no mercado industrial.

Logo, surgem novas necessidades no que tange a guarda da criança pequena. Aos cuidados de quem ficariam os filhos das trabalhadoras? Fez-se necessário, a partir de então, que fossem criadas instituições para atender a essa nova geração. A este respeito, Carvalho (2007, p. 24) afirma que a priori, “o fator mais decisivo, sem dúvida, é a própria demanda social, empurrada pela necessidade das famílias de colocar seus filhos pequenos em instituições que cuidem deles enquanto os pais trabalham”.

Nota-se no discurso de Carvalho (2007), que foram surgindo estabelecimentos que faziam esse papel, de amparar a criança, eram espaços diversos e com inúmeras nomenclaturas, cabe exemplificar, os asilos, orfanatos, casas dos expostos, escolas maternais etc. Seguiram com esse desígnio até se configurar como creche propriamente dita. É válido destacar a importância das casas de amparo, que tinham finalidade única em acolher a criança pequena, seja ela: filhos de mães que trabalhavam fora de casa, enjeitada, abandonada, filhos de pais que não tinham condições em criá-los, filhos de mães solteiras etc.

Partindo deste pressuposto, supõe-se que as casas de amparo se tornaram as futuras creches. Inicialmente, os espaços onde as crianças eram acolhidas tinham finalidade exclusiva segundo Kramer (2011), em assumir a função de atendimento subsidiado pelo discurso de compensar as deficiências das crianças, no que diz respeito à sua pobreza e à incapacidade das famílias. Os responsáveis por essa guarda eram mulheres sem formação educacional, isso porque se levava em conta o fato da maternidade da mulher como fator primário. O trabalho realizado nesses espaços era de cunho assistencial, com preocupações exclusivamente com a higiene, alimentação e segurança da criança.

Diante disso, Carvalho (2007 p. 161) reforça que,

as instituições creches/pré-escolas, surgiram como solução para os problemas emergentes dessa nova situação social, devendo ser compreendida dentro de um conceito de assistência global à criança. [...] Desenvolvendo, a maternagem, na busca de proporcionar às crianças pequenas um bem estar bio-psico-social.

Diante deste contexto, por volta dos séculos XVIII, as creches começam a existir na Europa, já os jardins de infância vieram mais tarde no século XIX. Portanto, ficam estabelecidas assim, as primeiras instituições com o propósito de amparar a criança com idade até seis anos. Kramer (2011)

Ainda citando Kramer (2011), as creches nascidas no berço do capitalismo terão propósito exclusivo em receber as crianças, filhos menores que seis anos das operárias que trabalhavam fora do lar. Uma vez que, sem o operário não tem produção e muito menos aumento dos lucros, o que obrigou as indústrias a manter um espaço para acolher esta população mirim. Sendo assim, Didonet (2001) afirma que, a criança começou a ser vista pela sociedade como problema, pois, à medida que o contingente aumentava os espaços deveriam seguir a mesma lógica, entretanto, não acontecia desta maneira e muitas crianças ficavam a margem desses estabelecimentos.

Didonet (2001) destaca ainda como pressuposto, o fato de que esta situação citada acima fomentará a associação de creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche. Kuhlmann (2000) corrobora com Didonet acerca da concepção assistencialista das creches e faz uma ressalva, depois de anos esse

papel das creches persiste, mesmo com a incorporação delas aos sistemas educacionais, não necessariamente tem proporcionado a superação desta concepção educacional assistencialista.

Diante do explanado Kuhlmann (2010, p. 166/167) descreve,

a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Nota-se a partir das palavras do autor, que devido ao contexto ao qual surgiu a Educação Infantil, a pedagogia utilizada nas creches acaba não assessorando a criança na sua totalidade, isso porque, é preciso levar em conta a falta de políticas públicas para atender de forma eficaz essa etapa da educação.

Por conseguinte Andrade (2010) sublinha que, o surgimento dos jardins de infância se deu por volta de 1840 na Alemanha, por Friedrich Froebel (1782-1852), com o nome de Kindergarten. Estas instituições tinham propósito e público diferenciado, contrapondo-se aos frequentadores das creches. Surgiram com os seguintes desígnios, atender as crianças de 3 a 7 anos, dispor de uma proposta pedagógica, que visava à educação integral da infância e não somente o cuidar e ainda, defendia um currículo centrado no público alvo.

Kuhlmann (2010, p. 69) apoia Andrade salientando,

o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d' asile francesas – seriam assistências e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Percebe-se a partir das afirmações anunciadas que, a finalidade das creches no período que se segue entre século XVIII e XIX, apresentava-se ainda com contornos indefinidos, do tipo, qual seria a finalidade da creche, educar ou amparar?

Pois, no período citado, o educar ficava a cargo da família e a função da instituição era voltada única e exclusivamente para o cuidado da criança pequena.

É sabido que, estas instituições eram vistas como as detentoras das soluções para todos os males. Assim sendo, Kramer (2011) adverte que, tais instituições visavam compensar as deficiências sociais dessas crianças como, a desnutrição, mortalidade infantil, acidentes domésticos etc.

Compete ressaltar segundo Ruiz (2011), que a história do atendimento a infância perpassa por algumas fases até se tornar educacional, como: 1) a fase exclusivamente filantrópica em meados do século XIX, onde religiosos e voluntários amparavam os necessitados; 2) a fase higienista, onde havia a preocupação com os altos índices de mortalidade infantil; 3) fase assistencial e, finalmente educacional.

Compreendemos que, historicamente esse papel das instituições intituladas por creches, de apenas assistir a criança que fica privada dos cuidados maternos, vão se tornando arcaicos. As casas de acolhimento para crianças pequenas passaram a ter novos olhares, abdicaram da ideia de “creches orfanatos” para instituições de ensino propriamente dita. De acordo com Didonet (2001), o enfoque principal agora é a criança como sujeito de educação, promover um trabalho pedagógico em espaços apropriados e profissionais adequados.

A criança agora é vista como cidadã com direitos e deveres, não apenas carente de cuidados, como descreve Nunes et al. (2011, p. 16),

ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dá atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitosas da unidade da criança.

Nota-se na fala do referido autor, que o dever das instituições responsáveis por educar as crianças inseridas na Educação Infantil é não dissociar o cuidar do educar, é levar em conta a unidade criança em sua totalidade, ser que pensa, precisa de cuidados, é inteligente, criativa, precisa brincar e aprender com atividades de caráter lúdico, entre tantas outras particularidades das mesmas.

Segundo Kramer (2011), é perceptível que, as crianças que tiveram acesso à educação nesta faixa etária, conseguiram um desenvolvimento diferenciado em

relação às crianças que não tiveram o referido suporte educacional. É correto ressaltar-se que, não é qualquer Educação Infantil que proporcionará tais benefícios, é notório atentar-se para,

as políticas de atuação e investimento, para a formação dos profissionais, ao mesmo tempo em que, refletir sobre o sistema no qual está inserida para efetivar as mudanças fundamentando-as a partir das concepções de infância e educação, especificamente, construindo e reconstruindo sua proposta na busca de um atendimento de qualidade. (Ribeiro, 2006, p. 73)

Compreende-se a partir das afirmações de Ribeiro (2006) que, se faz importante que os nossos governantes estejam mais atentos a questões referentes ao campo da Educação Infantil, destinando recursos para investimentos na formação profissional, atentar-se para políticas públicas exclusivas para crianças de 0 a 6 anos, só assim teremos uma educação gratuita e de qualidade para este segmento.

No que concerne esse segmento educacional, Machado (1999, p. 2),

defende a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos-pais e profissionais lado a lado.

Por fim, faz-se pertinente destacar a questão formulada por Carvalho (2007) ao afirmar que, para que possamos ter uma Educação Infantil de qualidade, deve-se levar em conta a individualidade de cada criança, haja vista que pertencem às classes sociais diversas, considerar como fator importante a criança como pequeno cidadão do presente, sujeitos com direitos a um espaço educacional de qualidade, ao qual atenda às suas reais necessidades.

Acredito que, na maioria das instituições espalhadas pelo país, esses direitos não vêm sendo garantidos de forma precisa a essas crianças, muitas questões ainda são negligenciadas por profissionais atuantes, entretanto sem formação acadêmica suficiente para realização de um trabalho pedagógico mais preciso nessa etapa educacional. O que volto a reforçar a importância dos investimentos pelo governo na formação e qualificação dos professores das instituições de Educação Infantil.

2.2 Educação Infantil no Brasil e suas barreiras

Diante deste cenário, foi trazida para o Brasil uma ideia que já existia em outros países desde o século XVIII, as creches. Assim como em outras nações as creches se expandiram no Brasil com o seu caráter único de assistir as crianças menores de seis anos, que não tinham com quem ficar no período em que seus pais trabalhavam fora de casa. Neste sentido, Costa (2007) adverte apontando que a educação naquele período inexistia, pois o sistema educacional era elitizado e proposto apenas para crianças maiores de sete anos de idade, ficando claro que os arranjos propostos para crianças menores de sete anos não tinham pretensões educacionais nenhuma.

O Brasil acompanhava a passos lentos as transformações ocorridas em outros países, devido ao desenrolar da industrialização do século XVIII, não deixando de participar de alguma forma, haja vista, a fuga da Família Real para as terras brasileiras. Percebe-se, segundo Real (s/d), que durante todo o Império, a “Roda dos Expostos”¹ foi o único meio e/ou instituição responsável em assistir as crianças de 0 a 6 anos, sendo extinta com o surgimento das creches no período Republicano. Corroborando, Kuhlmann (2007) frisa que a primeira creche que se faz referência no país, foi vinculada a Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro em 1899.

Assim, a efervescência política e social pela qual passava o Brasil, refletia na criança, pois, o ideário de educação passou a exigir mais do que apenas caridade. Reforçando, Carvalho (2007) elucida que as instituições responsáveis em atender as crianças não deviam ser depósitos; nem substitutas materna/paterna; não são postos de saúde; enfermarias hospitalares e orfanatos, e muito menos reprodutoras de práticas do ensino fundamental. Tais fatores só fortalecem o entendimento do caráter assistencialista da Educação Infantil na sua origem.

Diante desses argumentos, Kuhlmann (2007, p. 474), especifica que “Joaquim Menezes Vieira, médico que se notabilizou na área educacional, funda em 1875 o primeiro jardim-de-infância particular no Rio de Janeiro”. Estas instituições eram

¹Também chamada de casa dos expostos, funcionava como um tipo de “porta” giratória e tinha a finalidade de acolher as crianças abandonadas (Kramer, 2011)

voltadas ao atendimento de crianças da alta aristocracia, em oposição às creches, destinadas para as crianças pobres. Assim, pode-se afirmar que os jardins de infância contribuíram para reforçar uma forma de discriminação social, ou seja, educação da criança rica diferenciada da educação à criança pobre.

Partindo das afirmações de Kuhlmann (2007), pontua-se que, só em média vinte anos depois, em 1896, é criado o primeiro jardim de infância público, localizado anexo a Escola Normal Caetano Campos. Corroborando, Kishimoto (1990) destaca que, a criação desta instituição em São Paulo, junto a notável Escola Normal só foi possível graças ao empenho e influências políticas na época, do ex-deputado estadual Gabriel Prestes².

Faz-se pertinente destacar que, este segmento da educação teve o seu processo histórico marcado por dificuldades e que desde os primórdios este atendimento não foi proposto com caráter educacional e muito menos pensando no bem estar da criança de 0 a 6 anos. Sempre havia por trás interesses de terceiros. O descaso ao qual sofreu a Educação Infantil é fruto, segundo Kishimoto (1990), da falta de conhecimento sobre a infância, de atrelar as necessidades da criança às do adulto, em considerá-la “um adulto em miniatura” sem levar em consideração a sua individualidade e que este período requer cuidados educativos especiais, onde até então, não foi exigido da sociedade em destaque.

Neste sentido, atrelada a essa concepção assistencialista ao qual surgiu a educação infantil, cabe ressaltar segundo Costa (2007), que o esquecimento vivido por esta área da educação é algo que se arrasta desde a sua origem até os dias atuais, pois o direito foi almejado, entretanto nem todas as crianças com idade entre 0 a 6 anos fazem uso de uma educação pública e de qualidade. Cabe frisar que, o presente da educação infantil no Brasil se configura como fruto dos embates travados entre o atendimento à infância e a própria história da sociedade.

História esta recheada de convencionalismos. Desde então, o atendimento a criança menor de seis anos foi atrelado aos serviços sociais, médicos e higienistas, sempre o sistema educacional foi deixado para segundo plano. Somente em

² O deputado dispunha de experiência previa, comprovada pela prática habitual de que a aprovação da maioria dos projetos dependia unicamente de interesses políticos de caráter pessoal. (Kishimoto, 1990, p. 59)

meados da década de 1970 as creches e pré-escolas iniciaram seu processo de expansão, trazendo à tona o seu caráter educacional e deixando um pouco esquecido o assistencial.

Conforme Kramer (2011), ainda se encontra presente nessa época certa diferenciação no atendimento proposto por instituições à criança menos abastada, o enfoque difere de acordo a classe à qual a criança pertença. Reconhece que a pedagogia proposta possui em geral cunho compensatório, com objetivo de “suprir” e “recuperar” as defasagens das crianças que não atendiam aos padrões considerados legítimos. Então, foi a partir da inquietação de atender as crianças de forma igualitária, independente de classe social, que se iniciou o processo de regulamentação da educação infantil no âmbito da legislação brasileira.

Diante desses argumentos Costa (2007) adverte que, houve uma expansão na década de 1940 das instituições direcionadas às crianças até sete anos. A urbanização, a industrialização e o número de mulheres inseridas no mercado de trabalho eram intensos em todo o país, assim, o montante de crianças que dependiam de um lugar para ficar só aumentava. Diante disso, Sanches (2003) reforça que para atender a esta soma foram criadas por iniciativas dos donos das indústrias, verdadeiras vilas operárias, além das creches, mercearias, clubes esportivos. Tudo nas imediações do seu local de trabalho.

A nova estrutura social desencadeará reivindicações, como nota-se no parecer de Carvalho (2007) ao afirmar que em meados da década de 1970, a população começa a tomar iniciativas de reivindicar por meio dos movimentos sociais as creches e a participação do estado na criação e manutenção destas instituições.

Assim, destaca Kramer (2011) os vários “órgãos” criados pelos detentores do poder no Brasil para apoiar a criança de 0 a 6 anos: SAM (Serviço de Assistência a Menores); INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição); FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor); LBA (Legião Brasileira de Assistência).

Ainda, Kramer (2011) em seus estudos frisa, que a dicotomia entre assistência e educação da criança de zero a seis anos, levará a criação em 1975 de

uma Coordenação de Educação Pré-Escolar, com o objetivo de ampliar sem muitos custos, o atendimento a crianças com essa faixa etária.

Todos esses debates a favor da educação infantil, do direito da criança de 0 a 6 anos ir à escola, floresceram e fizeram-se concretos no decorrer dos anos, nas vitórias almejadas com muita luta pela sociedade brasileira. Haja vista, a promulgação das Leis: Constituição Federal do país, da LDB, entre outras. Percebe-se grande avanço ao apontar a criança como sujeito social de direitos, com suas prioridades e particularidade que devem ser asseguradas pela família, sociedade e estado.

E assim, a educação infantil ganha status, “e como início de superação foi reconhecida como dever do estado e direito da criança. Não mais como direito das mães trabalhadoras ou como serviço de assistência social”. Costa (2007, p. 95).

2.3 Educação Infantil: na trilha do direito:

2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

O dia 20 de dezembro de 1996 foi marcante para a educação brasileira, Fernandes (1998) evidencia o grande marco, afirmando que foi o dia ao qual nos desvencilhamos da nossa primeira LDB – Lei Federal nº. 4.024/61, para que a sociedade brasileira conhecesse uma nova Lei, tramitada em meio à efervescência sócio-político-econômica, ao qual passava o país em meados das décadas de 80 e 90. Didonet (2000) chama a atenção para este momento ressaltando que, forças divergentes se digladiaram em volta de conceitos, princípios e diretrizes a favor e/ou contra a tramitação da Lei.

É pertinente destacar alguns pontos referenciados pelo documento já citado como: educação, ensino no processo escolar brasileiro, os princípios e fins da educação nacional e das competências e responsabilidades do poder público. E ainda, “dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação”. Fernandes (1998, p. 39).

Até ser sancionada a nova LDB, muitos foram os projetos apresentados à câmara. Alguns foram vetados devido a não reeleição do deputado e/ou senador, outros engavetados. O projeto escolhido para substituição foi apresentado em 1995 pelo senador Darcy Ribeiro, sendo então aprovado no ano de 1996. Fernandes (1998) frisa que a atual lei está dividida em 92 artigos distribuídos em 9 títulos.

Podemos considerar no que diz respeito à Educação Infantil, que embora tenha muito tempo de história com a dicotomia do cuidado e educação, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias e como dever do Estado. Muitas foram às reivindicações e lutas nos grandes centros urbanos pela sociedade, em especial as mulheres. Diante do explanado Nunes et al (2011), frisa que elas se organizaram em torno da necessidade de mais instituições para seus filhos, e ainda que, as creches tivessem um programa educacional. Eram reclamações em decorrência da relevância da educação infantil no sistema educacional.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 é o segundo passo dado mais importante no que se refere a fazer valer o direito da criança de zero a seis anos a educação. Pois, o primeiro passo foi dado pela Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV, ao destacar que o dever do estado para com a educação será proposto mediante educação infantil em creches e pré-escola às crianças até cinco anos.

Em seguida, a LDB 9.394/96 destaca no seu artigo 29º, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com o seguinte objetivo: desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, no que tange o psicológico, o intelectual e social, devendo complementar a ação familiar. É a partir daí, que a Educação Infantil se distancia do caráter assistencial, aproximando-se mais precisamente do papel educacional. Onde, é dever do estado em fornecer este direito. Assim, o ministério da educação reforça,

a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho,

sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (BRASIL, 2006, p. 9)

Foi assim, que a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 a educação em instituições de ensino voltado para crianças de 0 a 6 anos de idade, fica denominada Educação Infantil. Considerada a partir de então, a primeira etapa da Educação Básica. Sendo que, crianças de 0 a 3 anos integrarão as creches e crianças de 4 a 6 anos farão parte da pré-escola. Independente da nomenclatura que estes estabelecimentos de ensino recebam se faz necessário deixar claro que todos fazem parte da Educação Infantil.

Sendo assim, o importante desta efetivação do direito em Lei é o fato das instituições de educação para crianças menores de seis anos serem “forçadas” a proporcionar um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometidas com as singularidades da criança.

Criando ainda, medidas que respeitem essa faixa etária, contribuindo quantitativa e qualitativamente na melhoria do atendimento as crianças. Entretanto, Kramer (2011), ressalta que estas afirmações são divergentes, pois a autora destaca que é ínfimo o número de crianças em idade pré-escolar que são de fato atendidas por instituições de qualidade. O direito foi almejado, entretanto, está longe para a maioria das crianças de 0 a 6 anos que este mesmo direito seja concretizado.

2.3.2 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI

Diante do publicado, percebe-se que as transformações ocorridas na sociedade brasileira nos últimos tempos, culminaram em grandes avanços no que diz respeito à educação. Cabe destacar, a própria Constituição Federal 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996.

Partindo destes pressupostos, a Educação Infantil se faz presente nestes documentos, como direito substancial de toda e qualquer criança com faixa etária entre 0 a 6 anos, compondo a primeira etapa da educação básica. Assim, a partir

das deliberações da LDB/1996, foi elaborado o documento denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi formulado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministério da Educação e do Desporto, cabe salientar que o governo do então presidente citado, foi segundo Hermida (2012), marcado por grandes reformas, em especial na educação nacional, a começar pelo processo reformista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O mencionado Referencial está dividido em três volumes, foi criado com finalidade de subsidiar os professores da Educação Infantil no seu trabalho em creches e pré-escolas. Cabe ressaltar a fala de Paulo Renato Souza, ministro da educação na época da elaboração do documento,

o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 5).

Nota-se no discurso do ministro, a real relevância do documento para o professor de Educação Infantil, para que o seu trabalho seja realizado de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno, quais as estratégias a utilizar no trabalho pedagógico, as especificidades para cada faixa etária etc. No entanto, grande parte de professores que atuam com este público, não conhecem e/ou ainda não tiveram contato com este documento. Seria devido ao processo histórico que o documento foi criado, a falta de políticas das escolas, a ausência do contato ao material citado? Fica este questionamento.

Por conseguinte, o RCNEI dividido em três volumes, encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiro volume traz uma introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas e seus fatores construídos historicamente no que diz respeito ao atendimento à criança pequena no Brasil; fundamenta a concepção de criança; educação; a relação existente entre cuidar e educar;

concepções sobre o brincar; aborda o perfil do profissional para a Educação Infantil etc.

No segundo volume, relacionam Formação Pessoal e Social, ou seja, aborda o que diz respeito às experiências as quais são responsáveis pela constituição do sujeito. Assim como, as relações que se desenvolverão com o meio, outros indivíduos e com as próprias crianças. Vale ressaltar que, este volume consta como eixo de trabalho identidade e autonomia da criança.

Por fim, o terceiro volume de prenome Conhecimento de Mundo, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Os eixos de trabalho abordam os objetivos para cada etapa, conteúdo adequado e orientações didáticas, tudo orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças. Brasil (1998)

Cabe salientar que, a composição do segundo e do terceiro volumes se baseiam em uma organização por idades, dividindo orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos. E ainda, organiza-se na esfera de experiências e eixos de trabalho.

Sendo assim, ressalta-se que,

este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. (Brasil, 1998, p. 7)

O Referencial a todo o momento deixa uma “fresta”, para que cada estabelecimento de ensino, respeitando as normas propostas, ajuste as sugestões para a realidade de cada criança, respeitando seu contexto, individualidade e a fase que ela se encontra. Como reforça a LDB/1996 no seu Art. 12, ao frisar que cada sistema de ensino, terão a incumbência de, I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. Entretanto, o que se percebe no Brasil segundo a declaração de Carvalho (2007, p. 81) é que,

a apropriação dos referenciais curriculares é feita de uma forma conturbada, onde os mesmos tem sido compreendidos, literalmente,

como um manual que deve ser seguido à risca, desconsiderando totalmente a riqueza oriunda da experiência, da alteridade e da cultura regional.

E para que esta realidade seja modificada, é preciso que haja força de vontade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, direção e professores, com o apoio principalmente dos pais. Não deixando de lado o quão importante é a criança envolvida no processo de ensino.

De acordo com as ressalvas acima delineadas, Cerisara (2002, p. 336) observa que,

com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.

O Referencial aborda categorias compatíveis com a idade da criança inserida neste segmento educacional, se faz relevante salientar ainda que o foco deste documento se faz especificamente à criança, ou seja, suas especificidades, suas expressividades, relação com a escola, criatividade, etc. Assim, se faz necessário estar atento para as ações aos quais são realizadas com este público, visto que, não podemos deixar de lado a infância destas crianças.

No que concerne ao jogo, o documento em pauta destaca que os jogos estão presentes na Educação Infantil como ferramentas de trabalho utilizado pelo professor. Funcionam como estratégias pedagógicas para proporcionar na criança o aprendizado/desenvolvimento.

Os jogos são abordados nos RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil) como atividade fundamental para a criança deste seguimento escolar. “Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação”. Brasil (1998, p. 22).

Assim, como a teoria sócio-histórica, os referenciais destacam a importância das relações sociais, a diversidade cultural representada nas brincadeiras, como

fator relevante para o desenvolvimento da criança, ou seja, cada cultura tem suas próprias representações, seus significados e seus gestos específicos aos quais são únicos, e passados as gerações posteriores, influenciando no desenvolvimento de cada um.

A criança se espelha no adulto e ao meio ao qual está inserida. Destaca que, quando a criança brinca, ela não só imita a realidade, como também age transformando-a. O documento traz a imitação não simplesmente como a ação da criança em copiar o adulto e sim renovar internamente a ação presenciada.

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (Brasil, 1998, p. 23)

Assim, a criança considerada um ser sócio-histórica, mostra-se por intermédio das brincadeiras, por isso, não deve ser então entendida como desordem e sim meio responsável por interferir diretamente no desenvolvimento das capacidades da criança. Faz-se relevante salientar que, o professor se torna o mediador desse desenvolvimento, e para que isso aconteça, necessita-se levar em consideração o meio ao qual esta criança está inserida, assim como as peculiaridades de cada uma.

2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI

A Educação Infantil está em grande ascensão, desde a sua incorporação à Constituição Federal até a promulgação definitiva na LDB/1996. Podemos considerar grandes avanços nesta etapa do ensino infantil, por exemplo, a forma a qual se compreendia a função social dessa etapa educacional, as percepções de criança e suas necessidades no processo de aprendizagem. Ainda, os avanços nos métodos didáticos utilizados pelo professor, novos recursos e conhecimentos adquiridos pelos docentes nas suas formações, entre outros.

Todas essas mudanças vinham acontecendo de forma atropelada, no que tangia a elaboração dos documentos. Segundo Amorim; Dias (2012), as propostas documentais, dentre elas o RCNEI para assegurar a criança da Educação Infantil, foram alvo de muitas críticas por pesquisadores da área. Pensando em reverter essa situação, o MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Este documento foi elaborado para servir como instrumento articulador a partir de determinados parâmetros para estruturação e ampliação do processo ensino aprendizagem das crianças menores de seis anos.

Oliveira (2010) fundamentada nos pareceres de elaboração do documento destaca as principais finalidades das DCNEI, baseando-se em três objetivos primordiais: 1) o documento traz uma explanação da identidade da educação infantil, ou seja, para que ocorra um trabalho de qualidade se faz necessário levar em conta as normas em relação a vários aspectos; 2) as diretrizes apresenta o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil; por fim, 3) o documento apresenta os princípios básicos para se ter um currículo com diversidade pedagógica, capaz de proporcionar as crianças uma educação rica e de qualidade.

De acordo com os escritos do Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram elaboradas de acordo a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Visando guiar os responsáveis pela formação da criança menor de seis anos. O documento auxilia desde a faixa etária indicada para o ingresso na escola até o currículo e a proposta pedagógica ideal a ser aplicada em creches e pré-escolas, respeitando sempre a individualidade da criança.

No que diz respeito ao currículo Amorim; Dias (2012, p. 131) salientam que, “a DCNEI - 2009 apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos”.

Cabe ressaltar, que o documento foi elaborado pelo ministério da educação – MEC, mais precisamente pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. E pode-se considerar um avanço no que concerne aos direitos da criança. A elaboração do documento só foi possível graças à interferência de diversos seguimentos da

sociedade e educadores de várias partes do país, pois como descrito no início do capítulo, ao longo da história a concepção de criança, assim como das instituições responsáveis pelo atendimento, eram visto de forma equivocada.

Sendo assim,

o processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais. (Brasil, 2010, p. 34)

Todos reunidos com um único propósito, atender de forma eficaz e digna a criança menor de seis anos de idade. Novas propostas e conceitos renovados sobre as creches e pré-escolas, foram decisivos na elaboração das diretrizes. Como reforça Oliveira (2010) ao destacar que, é justamente esta dinâmica presente na área de Educação Infantil, que chama a necessidade de estar sempre acrescentando algo mais nos processos de formação continuada, para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta.

3 JOGO: REFLEXÕES SOBRE O APRENDIZADO/DESENVOLVIMENTO PARA ATENDER A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI

O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco. (Freire, 2005, p. 87)

3.1 Jogo: um olhar sobre o seu processo histórico

O jogo segundo a literatura é defendido por muitos autores como atividade de grande importância para o desenvolvimento do ser, seja ele criança ou adulto. Atividade esta dotada de significados ao qual almeja alcançar um objetivo, e para tal, se faz necessário seguir regras pré-estabelecidas. Para compreendermos um pouco mais a respeito, é importante retomar a alguns pontos da história, destacar que as mudanças não aconteceram instantaneamente demandou tempo.

Estudos comprovam que as indagações a respeito do conteúdo jogo remotas séculos atrás, e está relacionada a conceitos histórico-culturais. Podemos considerar a brincadeira das crianças a porta de entrada para que este mais novo fascínio adentre as civilizações. Encontram-se vestígios desde a sociedade antiga, onde se dava pouca importância ao trabalho, predominando o ócio e o divertimento para a união dos povos, e ocupação do tempo livre. Como salienta Brougère apud Lima (2008, p. 13) a respeito dos povos romanos,

os romanos concebiam o jogo como atividade carregada de sentidos; transformavam-no, por um lado, num espetáculo, numa simulação do real, que arrebatava multidões, por outro lado, era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimento, habilidades e atitudes, isento de provocar consequências, para a realidade.

Pode-se concluir que, tais espetáculos serviam para a integração dos povos, momentos de diversão sem comprometer a realidade. Estes espetáculos tinham dia, local e hora marcada para acontecer e eram nomeados de “festejos”. Cada povo com as suas distintas particularidades. Assim salienta Huizinga (2000, p. 7),

encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum".

O autor frisa que, o jogo antecede a própria cultura, servindo para fins de relaxamento necessário. Cada civilização responsabilizou-se em defini-lo e usá-lo da forma a qual achava ideal, não sendo obrigatoriedade para as demais. Cabe ressaltar as colocações de Baranita (2012) que focada nos estudos de Vigotski salienta que é por meio do convívio social e através da cultura ao qual a criança está inserida que as brincadeiras ganharam papel fundamental no seu desenvolvimento.

Por conseguinte, a partir dos apontamentos de Kishimoto (1996), nota-se que na Idade Média o jogo foi associado aos jogos de caráter de azar, praticados em demasia na época, sendo considerados então como “não sérios”. Doravante, o jogo por está associado aos “jogos de azar” sofreu muitos preconceitos, visto que, naquela época predominava uma Igreja Católica rígida, “detentora da verdade” e capaz de persuadi com os seus dogmas os indivíduos.

Assim sendo, o jogo era proibido pela Igreja, pois estava associado ao vício, a fonte de prazer, profanos... Características não aceita pelo clero. Lima (2008) acrescenta ainda que, era visto como uma atividade criminosa comparável à embriaguez e a prostituição. Entretanto, se faz interessante ressaltar segundo Veloso e Sá (2009) que a Igreja abria uma exceção e eram permitidos somente jogos das festas religiosas.

Freire (2005) traz um dado novo e importante referente ao jogo na Idade Média, afirma que, duques, príncipes e condes por possuírem grandes propriedades de terras, utilizavam os torneios entre eles mesmos e os seus cavaleiros como forma de entretenimento. Cabe ressaltar que, o jogo quando disputado por equipes bem preparadas chegavam até as últimas consequências, ou seja, morte dos competidores.

Dito isto, é a partir do século XIV com o Renascimento dando início a Idade Moderna, que o jogo alcança gradualmente outra visão, e não mais aquela de condenação imposta pela igreja. Fazendo um paralelo com o início da Idade Média, Lima (2008) descreve que neste período da renascença, onde as transformações

emergiam fervorosamente, com o jogo não poderia ser diferente. Sendo neste instante retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo de formação de crianças e jovens. Corroborando com Lima, Kishimoto (1996) frisa que, neste período histórico a brincadeira foi associada à diversão, dotada de conduta livre que favorecia o desenvolvimento intelectual e facilitava o estudo.

Adentra-se ao século XVIII e tecendo algumas considerações sobre o assunto, Lima (2008) declara que foi a partir do século em pauta que a valorização do jogo é predominante e indispensável à educação infantil. Pode-se destacar que, isto vale para os séculos que sucedem. Esta afirmação positiva do jogo foi baseada na ideia da nova concepção de infância, onde a criança agora é vista como ser distinta do adulto e também dos estudos de pesquisadores da época. A partir desta nova percepção de infância foram surgindo vários pesquisadores interessados nos estudos do jogo, como meio de grande relevância na educação de crianças, cabe ressaltar: Rousseau, Froebel, Dewey, Rabelais, Decroly, Pestalozzi, Piaget e Vygotsky. Baranita (2012)

Dentro desta perspectiva, o jogo passa a ter valor educativo. Outrora, sendo visto como supérfluo e meio para divertimento, agora a partir da nova concepção dada à criança, o mesmo passa a ter o seu valor educativo destacado. O jogo penetra de vez na sociedade, prevalecendo alguns e outros se transformando ao decorrer dos séculos, ora esquecidos pelo tempo, ora sendo reorganizados e novos sendo criados.

Caillois (1990 p. 101) reforça que os jogos,

são inúmeros e mutáveis. Revestem mil formas, diversamente repartidas, tal como as espécies vegetais, mas, por serem infinitamente mais aclimatáveis, emigram e adaptam-se com uma rapidez e uma desenvoltura desconcertantes. Poucos são os que permanecem como exclusivos de uma determinada área de difusão.

Cabe ressaltar que, assim como tudo na história tem seu momento de glória, com o jogo não poderia ser diferente, ao longo dos séculos foi associado a ele diversos conceitos e muitos valores, sendo alguns bons outros não. Estas transformações se deram devido às ações dos indivíduos de cada sociedade e interferência das suas culturas. Dessa forma, surgem às cantigas e canções

populares, as rimas infantis, os jogos de faz de conta... E assim, os jogos passam a ser vistos como algo muito mais importante do que um simples meio de divertimento.

Igualmente, o jogo com a sua capacidade em fascinar crianças, jovens e adultos, ganha maiores proporções e adentra as salas de aula sendo utilizado como ferramenta pedagógica. Nesta direção Kishimoto (2006) declara que a importância do jogo é visível nas brincadeiras, onde o brincar permite aprender a lidar com as emoções, equilibrar as tensões, construir sua individualidade, sua marca, ou seja, sua personalidade.

E assim, o jogo segue em transcendência ultrapassando limites e culturas, seja nas mais distintas. Crianças seguem jogando seja com qual for o brinquedo utilizado. Seguem a procura do prazer absoluto, desta magia ao qual o jogo proporciona nas pessoas. Os aportes de Negrine (1995) nos permitem ainda destacar que, será por meio do jogo que a criança internaliza novos comportamentos, aprende a arte da comunicação e conseqüentemente se desenvolve.

E ainda, Negrine (1995) baseado nas premissas de Vigotski, ressalta o destaque dado à importância deste instrumento jogo no desenvolvimento da criança. Pois, a criança em idade pré-escolar faz uso da situação imaginária, fundamentam-se na imaginação para dar vida as suas brincadeiras. Sendo assim, além de dá novos significados aos objetos, elas criam e recriam outros sentidos aos mesmos. Entretanto, o incentivo dado a esta imaginação às vezes fica podado no ambiente escolar.

Este estímulo dado por terceiros, digamos a ajuda, seja de indivíduos com idades superiores à da criança ou adulto propriamente dito, é caracterizado por Oliveira (1997), baseado no pensamento de Vigotski, como parte de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Pois, a criança estará realizando tarefas que vão além da sua capacidade “estabelecida” para a sua idade, o que significa dizer, que ela está um passo além das outras no requisito desenvolvimento.

A partir disso, Oliveira (1997, p. 59/60) ressalta ainda que,

essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. [...] Não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar

qualquer tarefa [...] o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Cabe ressaltar que, assim como outro recurso, o jogo acompanhou e modificou-se em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade do século XVIII. Uma nova estrutura de sociedade, com novos valores culturais, um novo modelo econômico, contribuiu para a decadência do jogo. Ou seja, devido a tantas alterações em diversas culturas, o jogo passa a ser reelaborado para acompanhar o desenrolar social. Tornando-se ao decorrer, um relevante recurso com finalidade de propiciar a criança: assimilação, inserção na cultura, na vida social, etc.

Colaborando, Lima (2008) partindo das ideias de Huizinga chama a atenção para tal situação destacando que, o autêntico jogo de caráter lúdico foi desaparecendo à medida que a sociedade se modernizava. Restando apenas um “falso jogo”. Salaria ainda que, é na infância que ocorrerão os estímulos essenciais para proporcionar o aprendizado das diferentes funções: motoras, psicológicas e psíquicas da criança.

Ainda citando Lima (2008), estes estímulos dado a criança, mais o convívio com o seu povo é o que fará a diferença, ou seja, proporcionará o diálogo simbólico entre as crianças e os povos da sua cultura. Haja vista, a importância da cultura nesta internalização deste conhecimento.

3.2 Conceituando e caracterizando o jogo

Ao tentar conceituar o jogo partindo dos escritos de autores renomados da literatura, deixa-se claro que por se tratar de uma questão complexa, de difícil definição, como destaca Kishimoto (2006) não há como falar tudo sobre este item, sem que nada falte ou sobre. Scaglia (2005) destaca a esse respeito que, essas distintas definições estão profundamente arraigadas as “características” que fazem ser o jogo um fenômeno cultural, dotado de valores e preceitos, ao qual se destaca em legados a ser passado às gerações posteriores.

Contribuindo para a reflexão Scaglia (2005, p. 50) evidencia ainda que, “jogo e cultura se encontram justapostos, tecidos juntos. Sendo que tanto o jogo influencia a cultura quanto a cultura fornece elementos para o jogo. O jogo está contido na cultura”.

Segundo Huizinga (2000), o jogo faz parte da vida, entretanto está sujeito a definições não exatas no que tange termos lógicos, biológicos ou estéticos. Pode-se então inferir que o jogo é passado de geração em geração, responsável por provocar no indivíduo sensações ainda inexplicáveis. Proporcionando o prazer, a obediência às regras, incrementando a imaginação, o faz de conta... Sendo assim, conclui ser o jogo uma prática social que varia de uma região para outra.

Huizinga (2000) afirma ainda que, o jogo nas civilizações antigas teve forte relação com o trabalho, segundo o autor, ao trabalho não era dada tanta importância como nos dias atuais. O que fazia do jogo um meio utilizado para manter as relações sociais.

As crianças assim como os adultos, têm a capacidade de imaginar situações, o que considero uma particularidade de grande importância no requisito formação do conhecimento. Somos capazes de ao ler um livro vivermos a história, em poucos instantes o fascínio toma conta da nossa imaginação, passamos a viver personagens e nos considerarmos parte do enredo. Esta competência de imaginarmos é exclusividade do ser humano, principalmente quando a criança está na Educação Infantil. Por meio desta competência presente em diversos tipos de jogo, a criança procura compreender o meio ao qual está inserida.

Fazendo um elo com a teoria de Vigotski, o autor destaca a imaginação, característica do jogo como fator primordial para o desenvolvimento da criança, afirma ainda que, esse acontecimento só será possível porque a criança já está em um nível maior no que tange o seu desenvolvimento. As funções psicológicas superiores já estão bem desenvolvidas.

Fittipaldi (2009), considerando as ideias de Vigotski destaca que, é justo na fase pré-escolar onde tal imaginação se faz mais explícita, enquanto que as regras implícitas. Daí a facilidade da criança, por exemplo, em se envolver tão precisamente na história contada. Huizinga (2000, p.16) destaca essa característica

afirmando que, “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade”.

Diante do explanado, Huizinga (2000, p.11/12/14) frisa algumas características do jogo:

o jogo é uma atividade voluntária [...] Jogo distingue-se da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa [...] Ele cria ordem e é ordem, introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta [...] Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito [...] Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Alguns autores afirmam que, os jogos são as atividades decorrentes da junção entre o indivíduo que joga, as regras preestabelecidas e os objetos chamados de brinquedos. A esta ligação de ambos os termos chamaremos de brincadeira. Cabe frisar que, na teoria sócio-histórica Vigotski não diferencia jogo de brincadeira, considerando-os sinônimos um do outro.

Lira (2009) classifica o jogo como uma atividade de múltiplos conceitos, manifestação verdadeira e natural de cada indivíduo. Caracterizado como atividade incerta, capaz de proporcionar a satisfação e fuga do mundo real através da imaginação e do faz de conta.

Percebe-se de acordo Scaglia (2005) que, as regras as quais estão presentes no jogo, têm papel fundamental, pois servirão para organizar o que o mesmo chamou de “desordem harmônica”. Sendo-as, de caráter explícitas, implícitas, flexíveis ou não, entretanto, determinadas e obrigatórias para todos os jogadores no âmbito do jogo.

Caillois (1990) também deixou a sua contribuição ao tentar definir o jogo. Corrobora com os demais autores citados ao afirmar que o jogo é sim uma atividade livre, fonte de alegria, e acrescenta que ao sermos forçados a participar ocorre o que

chamamos de coerção e a nossa vontade é única e exclusiva de não permanecer no jogo.

Diante das tentativas feitas por esses autores ao conceituar e caracterizar o jogo, Lira (2009) adverte para o papel educativo desse fenômeno, e frisa que remontam séculos passados, agora eram notados não mais para fins de divertimento ou ócio. Como já citado antes, nota-se uma propagação maior com o Renascimento e a nova concepção de criança que vinha se formando, pois o fato do jogo está associado à infância já lhe fazia sem importância.

No que se refere à relevância do jogo no contexto educacional, Lima (2008) salienta que, o mesmo tem papel primordial no que diz respeito ao desenvolvimento das múltiplas competências do educando, cabe ao professor o papel de direcionar as atividades para o caminho que abarque todo o seu público, levando em consideração o contexto cultural ao qual cada criança está inserida. Sendo assim, deve-se entender o jogo infantil como parte integrante da sua vida.

E ainda,

as escolas comprometidas com o desenvolvimento das crianças, não podem deixar de proporcionar um material adequado, a fim de que, jogando, as crianças possam assimilar novos conhecimentos e comportamentos, que, sem tais oportunidades, não seriam incorporados pela inteligência infantil [...] o jogo, por ser uma atividade de natureza social, carrega no seu cerne diversos aspectos da cultura e que, para torná-lo essencial no contexto educacional, é fundamental que o educador tenha clareza e consiga interpretar as influências que essa atividade exerce no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos. (Lima, 2008, p. 66/91)

Em fim, Tezani (2006) no seu parecer reforça que, o jogo não é necessariamente uma atividade “frívola” para ocupação do tempo livre, e sim, uma necessidade do organismo, além de ocupar grande importância no contexto educacional. Afirma ainda que, o jogo proporcionará na criança a estimulação do crescimento e o seu desenvolvimento. Contribui para um melhor avanço das faculdades intelectuais, coordenação muscular, favorece no progresso da linguagem, estimula a observação no que tange pessoas, objetos, espaço.

3.3 O jogo na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski

Dentro deste quadro teórico visto acima, é que aparece a brincadeira e o jogo na Educação Infantil. O jogo foi um dos pontos abordado por Vigotski (1998) nos seus escritos ao elaborar a teoria histórico-cultural. Diante disso, partiremos do pressuposto destacado por ele ao qual não distingue jogo, brincadeira e brinquedo, referiu-se aos conceitos citados como sendo sinônimos. Diante disso, no decorrer do trabalho utilizaremos apenas a palavra jogo.

Vigotski (1998) tem uma posição contrária aos demais pesquisadores citados na pesquisa que estudaram o fenômeno jogo. Expõe ser incorreto afirmar que, o jogo seja visto como uma atividade prazerosa. Esclarecendo que, diversas ações podem proporcionar a criança muito mais prazer do que um jogo, e também, não existirá prazer algum se o resultado final não for satisfatório para ela, por exemplo. Conclui-se que, na visão histórico-cultural o prazer em uma situação de jogo não é considerado uma das suas características predominantes.

Outro ponto ao qual a teoria histórico-cultural, diferencia-se das demais em relação ao jogo conforme Vigotski (1998), é que, não se pode rejeitar a ideia de que o jogo atende as necessidades da criança. Assim discorre, “se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade”. Vigotski (1991, p.106)

A criança tem as suas peculiaridades as quais precisamos nos atentar, principalmente no segmento da Educação Infantil, faz-se importante reconhecer os seus anseios e desejos, pois são estes entre diversos outros que, interferirão na atuação da criança. Compreender um pouco destes desejos nos permitirá entender o seu desenvolvimento, o convívio em sociedade, etc.

Deste modo, fica explícito na teoria histórico-cultural que a criança expressará os seus desejos utilizando a imaginação como “recurso” fundamental. Cabe salientar ainda que, as carências das crianças se diferenciam de acordo ao seu avanço do desenvolvimento. Assim sendo, as necessidades de uma criança de um ano, em relação à outra de seis são diferentes, pois, existem motivações distintas e um grau mais elevado no desenvolvimento das suas reais necessidades. Assim, reproduzir

ao brincar uma situação real do meio em que vive só será possível, graças ao aspecto imaginativo. Assim salienta Vigotski (1991, p. 106),

a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais [...] 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.

Pode-se afirmar então que, ao entrar neste mundo imaginário, a criança passa a viver relações mais difíceis do que aquelas as quais lhe são apresentadas, e está habituada a conviver no seu meio social. A complexidade dessas situações se dá porque, na situação imaginária de jogo a criança atua como dominadora da sua realidade, onde tudo se altera principalmente o seu comportamento.

Diante disso, Vigotski (1998) apoia acrescentando que, na vida real da criança os desejos irrealizáveis se concretizam na situação de jogo. A experiência do jogo ocasiona desta maneira, o surgimento de situações imaginárias, que levam a criança a desprender-se tanto do espaço, quanto do tempo presente. Destarte, “não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar, a criança desenvolve sua imaginação”. Nascimento et al (2009, p. 297)

Sendo assim, destaca a imaginação como sendo produto do jogo e não como justificativa para tal. A imaginação é percebida como a capacidade de atirar-se e interagir em outras situações. Esta interação se torna elemento central para o processo de ensino-aprendizagem, pois a criança estará em contato com ficção, arte, conhecimento, possibilitando ainda a ampliação do seu olhar sobre a realidade e sua capacidade de criação.

A habilidade da criança de usar a imaginação nas situações de jogo, transcrevendo cenas da vida real tem relação direta com a aquisição da fala, daí Vigotski (1998) afirmar que crianças muito pequenas não tem esta capacidade bem desenvolvida.

Acredita-se então conforme Vigotski (1991), ser a imaginação uma das principais características do jogo, em consonância com as regras e a imitação. No que diz respeito às regras no ambiente do jogo o autor aborda,

o desenvolvimento do jogar com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar. Não existe brinquedo sem regras. 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 e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. (Vigotski, 1991, p. 107)

Diante da ideia de Vigotski, percebe-se que, as regras estão presentes na situação de jogo independente se já forem pré-definidas ou não. A criança cria a sua situação imaginária e a partir daí estabelece as suas regras, focada claro na situação real ao qual se espelha. São as chamadas regras de comportamento, onde a criança ao brincar de “ser mãe”, ela precisa se comportar o mais próximo do real que ela conhece. Esta capacidade de representação do real estimula a criança a atuar em um nível de desenvolvimento mais elevado ao que se encontra no presente.

É válido salientar segundo Vigotski (1991), que as regras se fazem presentes nas situações imaginárias de jogo, assim como, nas situações de jogo com regras também existe uma situação imaginária. Exemplifica Vigotski (1991, p.109),

jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, etc. só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e comer peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária. O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio Piccolo (2010), focado nos apontamentos de Vigotski acrescenta que, o jogo na perspectiva histórico-cultural, caracteriza-se em uma ferramenta facilitadora e ampliadora das relações sociais existente entre as crianças. Harmonizando: formas de pensar, maneiras de sentir, observar, cheirar, tatear, andar, saltar, rir, chorar, chutar etc.

Pode-se afirmar que, ao brincar a criança se aproxima da realidade ao qual faz parte, e as experiências adquiridas por meio do jogo, servirão como suporte ao seu processo de desenvolvimento. No jogo, a criança internalizará comportamentos novos, se comunica com outros indivíduos, ou seja, se desenvolve.

Ao longo dos seus estudos, Vigotski (1998) continuou destacando o papel do jogo no desenvolvimento infantil e a relação com estas duas vertentes: **o campo do significado e o campo da percepção visual**. A criança tem a possibilidade de ao ver determinado objeto, agir diferente daquilo que ela está vendo, pois na situação de jogo o objeto perde o seu efeito imediato. Assim discorre Vigotski (1991, p. 110/112),

a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação [...] A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados [...] É impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto.

Diante disso, o jogo tem grande finalidade nesta relação, ou seja, o sentido do jogo é justamente a relação estabelecida entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Sendo assim, “a percepção deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais”. Oliveira (1997, p.73). Pode-se, concluir que, o principal foco da teoria histórico-cultural é a interferência cultural no desenvolvimento da criança.

A participação da criança em uma situação de jogo possibilitará a criação de zona de desenvolvimento proximal. A esse respeito Oliveira (1997) discursa que não importa a distância entre o real e o brinquedo, o importante é a situação imaginária ao qual a criança participa interligada às regras do jogo a ser obedecida, isso sim, possibilitará a ampliação da zona de desenvolvimento proximal.

Cabe ressaltar conforme Vigotski (1998), que o jogo é importante ainda, porque é durante essa situação de brinquedo que a criança desenvolve o seu maior autocontrole. Ou seja, ela vive frente a conflitos, tais como: obedecer a regras, está em um ambiente estranho de certa forma, agir diferente do habitual etc.

Em suma, durante o jogo, a criança em especial da Educação Infantil, se permite mais, ousa ir além do comportamento clássico para sua idade e de suas atividades diárias. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se

desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

É no jogo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, pois na situação imaginária o objeto visto não tem tanta relevância, ela imita o adulto e os acontecimentos diários usando objetos que lembram o real, assim, desenvolverão funções ainda adormecidas. A esse respeito é válido acrescentar que, “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada”. Vigotski (1991, p. 112)

Diante do exposto, pode-se conceber o jogo como uma atividade com grande propósito no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

3.4 Alguns apontamentos de Vigotski a respeito da aprendizagem/desenvolvimento da criança

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 [...] 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. (Nascimento et al, 2009, p. 294/295)

A criança é um ser com características dinâmicas que tem a capacidade de atuar sobre o ambiente ao qual faz parte, adquirir estímulos desse meio e realizar inúmeros experimentos, além de entrar em contato com outros indivíduos, objetos e situações diversas. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural o desenvolvimento infantil é elucidado como histórico e dialético.

E foi pensando nestas particularidades da criança, no que diz respeito ao aprendizado/desenvolvimento, que Vigotski ao formular a teoria histórico-cultural destacou que, seria através da interação sociocultural, o auxílio dos signos e instrumentos que a criança desenvolveria as suas funções psicológicas superiores. Oliveira (1997) destaca essas funções psicológicas como sendo as características exclusivamente humanas, que a criança desenvolverá após o nascimento com a interação sociocultural.

Tendo em vista as considerações de Oliveira, é de grande importância essa interação, pois a relação da criança com o meio e com os adultos lhe propiciaria a internalização e formação do pensamento. Cabe destacar ainda que, Vigotski não excluiu o papel da origem biológica junto ao cultural para que essa internalização ocorresse.

Diante disso, vale elucidar o pensamento de Silva (2013), que a luz das ideias de Vigotski só vem a somar, destacando que é de fundamental importância as unidades – cultural e biológico, ao qual são considerados indissociáveis. Será essa relação de ambos os conceitos que fará com que o desenvolvimento na criança aconteça de forma completa. A autora nomeia de “entrelaçamento dos processos de desenvolvimento biológico e cultural”. Lembrando que, as mudanças ocorrerão gradativamente respeitando o desenvolvimento de cada criança. Assim,

tanto na filogênese quanto na ontogênese existe duas linhas de desenvolvimento, o do comportamento biológico e o histórico, ou seja, o natural e o cultural [...] a medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, uma vez que se produz simultaneamente e conjuntamente com o processo de maturação orgânica. (Silva, 2013, p. 144)

Silva; Hai (2011) reforçam destacando que, o desenvolvimento da criança é a constante passagem de uma escala evolutiva a outra, ou seja, dia após dia a criança vence mais um degrau em sua jornada. Contando com o intermédio das relações sociais, as constantes mudanças na estruturação da personalidade da criança advirão.

Com isso, percebemos a importância da constante interação da criança com a sua cultura. Podendo salientar o papel decisivo da escola, enquanto instituição social e cultural nessa intermediação, principalmente para a criança da Educação Infantil, uma vez que é nesta faixa etária que ela entra em contato com outros indivíduos fora do ambiente doméstico iniciando o seu processo de aprendizagem.

Partindo das considerações acima, se pode então segundo Oliveira (1997, p. 23), evidenciar que ao reorganizar a psicologia russa, Vigotski dividiu a mesma em

três ideias fundamentais as quais darão suporte para a formulação da sua teoria histórico-cultural. Sendo elas:

1. As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
3. A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Assim sendo, Vigotski não deu prioridade a um em prol do outro, e sim, conseguiu reuni distintos conceitos em um mesmo objetivo, reelaborar a psicologia da época formulando uma nova teoria no que tange o desenvolvimento do indivíduo. A primeira ideia, o suporte biológico está ligado ao nascimento, estrutura fisiológica do ser humano; o funcionamento psicológico tem vasta relação com a cultura, esta se refere à segunda ideia, por fim a terceira destaca-se a mediação simbólica como fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo.

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira. (Duarte, 2004, p. 50)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança descrita na teoria histórico-cultural e a relação com o outro, foi pautada de acordo a mediação simbólica, a sua importância para que este desenvolvimento aconteça. Diante disso, Duarte (2004) discorre perfeitamente a respeito do assunto na citação acima.

De acordo com Vigotski (1998) é notável a relevância do signo como mediador do desenvolvimento do indivíduo. Como já citado anteriormente, este mediador simbólico é avaliado como um instrumento da atividade psicológica, o que significa dizer que, ele não interferirá na operação psicológica e sim servirá para fins próprios do indivíduo, por exemplo, lembrar-se de algo. O que o torna ainda mais interessante é o fato do mesmo mediar à relação entre o próprio ser e seu psiquismo.

Diante disso, o autor destaca que,

os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais. (Vygotsky, 1998, p. 9)

Por outro lado, temos o instrumento considerado ferramenta de uso próprio para modificação do meio ao qual o indivíduo se faz membro participante, o que Vigotski (1998, p. 72/73) deixou claro em sua teoria.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Diante do exposto, pode-se então concluir que Vigotski (1998) trás o signo e o instrumento como “ferramentas” culturalmente desenvolvidas, capazes de modificar a realidade, sempre existindo a combinação entre ambos para que o desenvolvimento ocorra. Cabe destacar que, com a junção de ambas as “ferramentas” mediadoras citadas, o indivíduo conseguirá a aquisição de novos processos psicológicos, ou seja, as reproduções de objetos, imaginar situações no pensamento, etc. Libertando-se do mundo real.

Logo, os signos se organizam no chamado sistema simbólico e segundo Vigotski (1998) a linguagem é a principal representação da realidade do ser humano. Tornando-se essencial para a interação da criança com o meio cultural. A linguagem torna-se então o instrumento do pensamento. Oliveira (1997, p. 36) comunga do pensamento de Vigotski e acrescenta que,

a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. [...] É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Oliveira (1997) lembra ainda que, antes da linguagem se unir ao pensamento para dar início ao pensamento verbal, a criança passa pela fase denominada de fase

pré-verbal no que tange ao desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem propriamente dita.

Além da linguagem, a escrita, os números produzidos culturalmente e assimilados no decorrer do convívio social, provocarão mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança. A esse processo Vigotski (1998), nomeou de internalização das funções psicológicas superiores: refazer internamente uma operação externa. O processo pelo qual o indivíduo incorpora inconscientemente ações adquiridas pelo convívio em sociedade.

E para reforçar, Vigotski (1998, p. 75) faz uma reflexão acerca das transformações possíveis do processo de internalização:

1. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
2. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
3. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Faz-se importante salientar que, na perspectiva de Vigotski o desenvolvimento infantil não é caracterizado por leis absolutas e universais, mas, encontra-se fortemente ligado às condições e organizações sociais. Ai está à explicação do não estabelecimento de estágios para explicar o desenvolvimento psicológico da criança, pois, falamos de realidades diferentes e contextos sociais diversos, o que se torna impossível estabelecer estágios de ordem fixa e imutáveis para toda e qualquer criança e a qualquer tempo e realidade social.

Igualmente, Vigotski (1998) acrescenta que tal desenvolvimento realiza-se sob o domínio determinante das condições de vida e da educação, em correlação com o meio social e sob a influência dos adultos. Estando aprendizado e desenvolvimento em comunhão desde o primeiro dia de vida da criança.

A partir deste processo mutável e contínuo que a teoria Vigotskiana estabelece alguns conceitos para que a compreensão da aprendizagem/desenvolvimento da criança seja aceita de maneira eficaz. E para darmos início as definições de tais conceitos, cabe salientar a fala de Vigotski (1998, p. 110) referente ao aprendizado da criança: “o aprendizado das crianças começa

muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Percebe-se que, o aprendizado da criança não se limita apenas a idade escolar, pois quando a mesma está na idade pré-escolar, seja por meio da imitação dos adultos, imitação da fala, etc., a mesma adquire o aprendizado. Por outro lado, a escola terá o papel de aplicar o conhecimento científico, visto que, o aluno já dispõe de um conhecimento prévio do seu cotidiano. Será o professor o responsável em amadurecer as funções psicológicas superiores.

Uma das concepções defendida por Vigotski é que é impreterivelmente impossível separar ambos os conceitos. “Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Vigotski (1998, p. 110) Oliveira (1997) descreve que, o aprendizado é um aspecto necessário e que a sua aquisição só será possível graças ao contato da criança com esse meio social.

O conhecimento prévio da criança, aquele processo psicológico já completado, resultados de processos de desenvolvimento já consolidados. Toda atividade que a criança é capaz de realizar, sem o auxílio de qualquer outro indivíduo, é descrito por Vigotski (1998) como **nível de desenvolvimento real**.

Em contra partida, Vigotski (1998), destaca o **nível de desenvolvimento potencial** como sendo, a capacidade da criança em efetuar tarefas mais complexas, que ela não consegue realizar com a ajuda do adulto ou de outra criança mais velha. O autor chama a atenção para este fato frisando que, aquilo que a criança consegue realizar com a interferência de outro ser, pode ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento, do que aquilo que ela consegue realizar sozinha.

Com isso, o caminho entre o nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial, foi descrito por este mesmo autor como sendo a **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da

criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. (Vygotsky, 1998, p. 112/113)

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai acontecer. Assim, o professor se torna peça fundamental para que esta zona de desenvolvimento seja alcançada, e as suas funções psicológicas sejam amadurecidas, principalmente na Educação Infantil, onde, o mediador precisa estar o tempo todo desafiando as crianças para que os mesmos não permaneçam estagnados no seu nível de desenvolvimento real.

Nota-se assim que, para Vigotski a criança é um ser social que continuamente vai arquitetando sua individualidade e se apropriando da cultura, compondo-se enquanto indivíduo, capaz de dominar livremente seu comportamento identificando-se como ser integrante da história. Reafirmando, tal desenvolvimento se realiza sob a influência determinante das condições de vida e da educação, em consonância com o meio social e sob a influência diretiva dos adultos.

Assim sendo, de acordo a perspectiva de Vigotski se faz válido frisar que, tal processo de aprendizagem/desenvolvimento não pode ser dissociado da inclusão da criança na sociedade e muito menos da representação desta nas carências da mesma. O desenvolvimento da criança só será de fato compreendido no que diz respeito às particularidades delas, quando essa visão deturpada da separação entre ambos os conceitos, aprendizagem/desenvolvimento for completamente superada.

3.5 O jogo e a ação pedagógica do professor

O jogo infantil representa aprendizado. É considerado um ato privilegiado no desenvolvimento da criança, pois, diante da realidade a qual ela está inserida, o jogo é um meio para a elaboração e a reelaboração do conhecimento. Percebe-se que, o jogo é uma forma de ação cognitiva na qual a criança assimila, interpreta e percebe a realidade através das suas imitações. Este faz de conta, é responsável por reforçar na criança a motivação, possibilitando a criação das novas ações.

Como já dito anteriormente, Vigotski considera o jogo e a brincadeira sinônimos, diante disso Oliveira (1996, p. 144) vem reforçar o quão importante é o jogo para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

É inegável a importância do jogo para a criança da Educação Infantil. Diante disso, o mesmo precisa ser problematizado e refletido, em todas as suas formas de utilização pelo professor.

Segundo Mello (1999, p. 19) “Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe”. Diante da afirmação de Mello questiono quem é esse professor que atua na Educação Infantil? Qual o papel desse profissional? Como vem sendo a ação pedagógica desse professor?

Este segmento da educação básica teve o seu processo histórico marcado por profissionais sem conhecimento e formação adequada para atender as necessidades de crianças de zero a seis anos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), nos últimos anos os profissionais que atuam com essas crianças vêm passando por uma reciclagem, ou seja, o que era esperado por este professor há algum tempo atrás, hoje não é mais significativo, não corresponde mais as necessidades atuais.

O referido documento afirma ainda que, é esperado que o professor tenha nível superior, ou seja, uma formação de base, e que as instituições que recebem estes profissionais, precisam está sempre disponibilizando cursos de capacitação. Esses cursos serão importantes porque a demanda da Educação Infantil mudou

consideravelmente e com eles os seus interesses e necessidades. O documento destaca que o professor desse segmento educacional precisa ser “polivalente”, isto é,

ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento [...] Demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz. (Brasil, 1998, p. 41)

Acredita-se que, se em todas as instituições de Educação Infantil pudéssemos contar com professores polivalentes a realidade dessas escolas estariam bem melhores. É importante que o trabalho educativo do professor desse segmento educacional seja o provedor de novos conhecimentos, e ainda, de novas aquisições psíquicas, como frisa a teoria sócio-histórica, partindo do nível real do desenvolvimento dessa criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) ressalta principalmente as interações e a brincadeira como linha norteadora para a ação pedagógica do professor. Assim, utilizando o jogo no processo educativo da criança de 0 a 6 anos, o professor estará colaborando nas suas expressões gestuais, verbais, musicais, autonomia, estimulando a criticidade, a descoberta, cooperação etc.

Sendo assim, acredita-se que para a concretização de uma prática docente eficaz e de qualidade, faz necessário que o profissional que atua com a Educação Infantil procure sempre refletir sobre as suas ações pedagógicas, baseado em fundamentos teóricos que auxiliará a organização do seu trabalho em sala de aula. E mais, a partir da utilização do jogo como ferramenta pedagógica o professor pode compreender melhor os comportamentos de cada criança, intervir intencionalmente, ampliar a cultura corporal e enriquecer as capacidades imaginativas da mesma.

E ainda, sempre considerando como ponto de partida para sua prática docente os conhecimentos prévios que as crianças possuem, advindos das mais diversas experiências sociais a que estão expostas. A partir daí cabe ao professor de Educação Infantil, estabelecer estratégias didáticas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança.

No que diz respeito à Educação Física na Educação Infantil destaca-se que, a Educação Infantil passou a ser considerada por lei a primeira etapa da educação básica. Assim como no artigo 26, da mesma lei LDB 9.394/96 cita a Educação Física como “componente curricular obrigatório na educação básica”. Então, por lei a Educação Física deveria está presente neste segmento da educação, o que infelizmente ainda não é a realidade de muitas instituições espalhadas pelo Brasil.

Conforme Darido (2003) a história da Educação Física foi marcada por tendências vindas de outros países e com caráter excludente. Assim, devido a sua trajetória, acabam por pensar uma Educação Física voltada para a padronização e repetição de movimentos. Cabe citar segundo Darido (2003) as cinco primeiras tendências da Educação Física escolar: Higienista; Militarista; Pedagogicista; Competitivista e Educação Física Popular.

Cada tendência divergia em suas concepções do que seria o ensino da Educação Física. Sendo assim, no decorrer dos anos a Educação Física adquire outro discurso, o de considerar o desenvolvimento total da criança, assim destaca Darido (2003, p. 2), “a Educação Física é um meio da Educação, o discurso desta fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral”.

O avanço da Educação Física possibilitou a sua inserção na Educação Infantil, pois, se faz uma disciplina importante no auxílio do desenvolvimento da criança no que diz respeito a cultural corporal. Quando se pensa em Educação Física na Educação Infantil surge questionamentos referentes às suas especificidades, diante disso, Costa (2007, p. 148) afirma que a Educação Física tem,

o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo-social, tratando de dimensões simbólicas, atitudinais e procedimentais. As primeiras dariam conta de promover ao aluno o conhecimento do corpo, das habilidades básicas e das regras. Já quando se fala em atitudes, trata-se de aceitar a atividade física, portar-se como indivíduo que tem uma imagem corporal positiva, comportamentos diante da competição, limitações dos outros. E, por fim, quando se pontuam procedimentos, o que está em jogo é o desenvolvimento das capacidades físico-motoras e perceptivo-motoras.

Todas essas particularidades da Educação Física devem ser trabalhadas em consonância com as influências sociais e culturais da criança, ou seja, não se pode negligenciar a realidade do indivíduo. Freire (2002) acrescenta ainda que o trabalho da Educação Física necessita está integrada as outras disciplinas, não priorizando apenas as competências motoras.

Enfim, a Educação Física vem tentando se firmar na Educação Infantil e do ponto de vista da teoria sócio-histórica ao qual estamos embasados, Costa (2007) afirma que a mesma deve possibilitar a criança o conhecimento de diferentes linguagens que compõem o mundo social e cultural.

O jogo como componente integrante da Educação Física e a atividade considerada principal no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, deve, portanto ser tratada pelo professor como essencial à criança. Assim frisa Mello (1999, p. 25) baseada na teoria de Vigotski, “sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria”. Visto que, será através dele que se dará a constituição da identidade da criança, criativa e argumentativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante esta pesquisa, foi abordado a Educação Infantil, por se tratar de um segmento da Educação Básica de grande importância no processo educativo, responsável por desempenhar o marco inicial de uma longa e complexa jornada do indivíduo na constituição do seu eu. Digo complexa, pois, historicamente tendo superado inúmeros desafios, ainda enfrenta muitos obstáculos no que concerne a educação da criança de 0 a 6 anos, mesmo diante do aumento de debates por estudiosos da área no intuito de melhorar esse atendimento.

A sua história foi marcada pela dicotomia: educar e cuidar, aspectos até então considerados indissociáveis no campo da Educação Infantil, o que se tornou durante o processo um dos desafios a ser superado, pois, mesmo passados os anos, continuam sendo um entrave na prática educativa. Educadores que atuam com este público, acabam destacando apenas um, sendo a sua prática apenas assistencialista ou somente ampliação cognitiva.

Considerando o referencial teórico dos autores que discutimos no desenrolar desta pesquisa, considera-se o jogo na Educação Infantil como um meio capaz de desenvolver na criança os aspectos: sociais, cognitivo, motor ou afetivo, não podendo ser tratados individualmente, pois, os mesmos se relacionam criando uma correlação.

Fundamentado na teoria sócio-histórica, por meio do jogo, a criança obtém sua própria visão do mundo, ela entende o mundo ao seu redor e também se comunica com ele através das imitações da vida real. Assim, pode-se usar o jogo como canal de diálogo entre o adulto e a criança, pois será através das interações sociais que a mesma se desenvolverá. Nas situações imaginárias da criança, ela age independentemente do que ela vê, criando e recriando situações da realidade através de sistemas simbólicos.

Nessa perspectiva, o jogo tem um importante papel, colaborar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança da Educação Infantil. O jogo precisa ser vivenciado não somente como passatempo, mas também com finalidade de desenvolver as competências da criança desse segmento, haja

vista que o conhecimento é formado pela interação sociocultural que se estabelece durante toda a formação da criança.

Enfim, creio que este estudo colaborará para o acréscimo nas pesquisas no que concerne ao atendimento à criança de zero a seis anos, ao entendimento mais elaborado por parte de profissionais que atuam com esse público, ou seja, na sua ação pedagógica. Na valorização do jogo como ferramenta importante para o desenvolvimento dessa criança, por fim, permitirá que a criança nas suas interações sociais possa vir a desabrochar de forma natural com o seu meio.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2, p.125-137, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 05/10/2013
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 22/10/2013
- BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação, na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor) Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa 2012. Disponível em:<<http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>> acesso em 11/12/2013
- BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de et al. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Revista Psicologia em Estudo**. 2011; v. 16, n. 2: p. 229-240. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em 08/11/2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, SP: 2010, 402 p.
- . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.
- . Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3165>>. Acesso em 15/01/2014

CARMO, Francisca Maurilene do; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Vigotski: elementos de contextualização histórica de sua vida e obra. **Sociedade brasileira de história da educação**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/986.pdf>>. Acesso em 10/12/2013.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil**: percursos, percalços, dilemas e... perspectivas. 2ª Ed. Ilhéus, BA: Editus, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/?language=es>>. Data do acesso 20/06/2013.

COSTA, Martha Benevides da. **Texto televisivo e educação infantil**: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física. Salvador, 2007. 345 f – Dissertação (Mestrado em Educação). Acesso em 08/11/2013

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

———. **A LBD e a política de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org) **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13-24. DUARTE, Newton. Formação do indivíduo: consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12/11/2013

———. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, vol. 19 n. 44. Campinas 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>. Acesso em 02/02/2014.

———. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre educação; ano XIX, n. 25, v. 01, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://www.unesp.br/bibliotecadigital/>>. Acesso em 12/11/2013

FERNANDES, Angela Viana Machado. et al; Carmem Silvia Bissolli da Silva, Lourdes Marcelino Machado (organizadoras). **Nova LDB trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e ciência, 1998. 185 p.

FITTIPALDI, Claudia Bertoni. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 42, p. 125-150, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf>>. acesso em 11/11/2013

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

———. **Educação de Corpo inteiro: teoria e pratica da Educação Física**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GOMES, Manoel dos Santos. **A utilização do vídeo no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil: um olhar Vigotskiano**. 2003. 128 f. Tese (mestrado em engenharia de produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2003. Disponível em: biblioteca digital da Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em: 20/10/2013

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 1ª ed. São Paulo, SP: Avercamp, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso 20/06/2013

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**. 1999; vol. XXIV, nos 3-4: p. 773-799. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/publicaciones/perspectivas.html>>. Acesso em 05/12/2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Revista Pro-Posições**, nº 3, dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3-artigo-kishimoto.p>>. Acesso 20/06/2013.

———. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista Faculdade de Educação**. V. 22, n.1. São Paulo, 1996, versão ISSN 0102-2555. Disponível em: <<http://portarevistas/rfe/article/viewFile/33600/36338>>. Acesso em 20/10/2013

———. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez editora, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Biblioteca da educação – série 1, escola: v. 3.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 192 p.

———. **Educando a Infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Medes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 3 ed. 608 p.

———. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**. 2000; n. 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em 20/06/2013.

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 2000; v. 81, n. 198: p. 219-228. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/142/142>>. Acesso em 11/11/2013.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica- Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. 157p.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. 175 f. Tese (doutorado em história da educação e historiografia) Universidade de São Paulo, faculdade de educação.

LUCCI, Marcos Antonio. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 09/11/2013.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 8S - 98

jul./dez. 1999. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/search/search>>. Acesso em:
 05/12/2013

MARTINS, João Batista; ALVES, Nara Akemi H. P. A elaboração da psicologia sócio histórica cultural: As cartas vigotskianas. **Revista Scielo, Análise Psicológica** 2013; vol. 31, n.1. Disponível em:
 <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000100005&lang=pt>. Acesso em: 25/11/2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sociohistórica. **CEPEHU - Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana**, 2011. Disponível em:
 <<http://cepehu.blogspot.com.br/p/artigos-e-teses.html>>. Acesso em 13/10/2013

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, vol. 10, n.1, março 1999. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>>. Acesso em 11/02/2014

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**. 2004/ 2005; v.13: 7-28. Disponível em: <
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/index>>. Acesso em: 10/12/2013.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti et al. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>>. Acesso em 05/10/2013.

NEGRINE, Airton. A concepção de jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, junho 1995. Disponível em:<
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19264/000206849.pdf?sequence=1>
 >. Acesso em 12/10/2013

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orça, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione; 1997 (coleção Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO

EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro 2010, p. 16.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso 23/07/2013.

———. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a Educação em creches e pré-escolas. **Revista Motrivivência**. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/search>>. Acesso em: 05/10/2013.

PICCOLO, Gustavo Martins. Jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, janeiro 2010. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/rbce/search/advancedresults>>. Acesso em 05/10/2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Revista Scielo - Estudos de Psicologia**. 2012; v. 29, n. 3: 327-340. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lang=pt>. Acesso em 05/10/2013.

———. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em 11/12/2013.

———. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), Filha De Vigotski: Entrevista.

Caderno de Pesquisa. 2010; v.40, n.141: p.1025-1033. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a17.pdf>>. Acesso em 25/11/2013.

REAL, Gisele Cristina Martins. A realidade da educação infantil no Brasil sobre a égide da legislação educacional vigente. **Intermeio 5 - Revista do Mestrado em Educação** – UFMS. 12 p. Disponível em:

<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/258>>. Acesso em 21/06/2013.

RUIZ, Jucilene de Souza. Educação e emancipação humana. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO - V EBEM - UFSC, Florianópolis – SC, 2011. Disponível em:<<http://www.5ebem.ufsc.br/anaisestado.php>>. Acesso em 21/06/2013

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche**: realidades e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SCAGLIA, Alcides. **Jogo: um sistema complexo**. In: VENANCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 183 p

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da revolução russa: antigas e novas abordagens. **Projeto História**. 2010; nº 41: 64. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6535/4734>>. Acesso em: 10/12/2013.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. Pensamento, linguagem e aprendizagem: algumas reflexões sobre a teoria vigotskiana. In: GT 03 – CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTE. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/2_Andr%C3%A9ia%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10/12/2013.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. In. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO - X CONPE, 2011. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=58>. Acesso em: 02/11/2013

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira**: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. 2013. 277f. Tese (Doutorado em estado, política e formação humana) Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/index.php>. Acesso em: 20/12/2013

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. 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. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revista/index.php/index/search>>. Acesso em: 05/10/2013.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Caderno de Pesquisa**. 2009; v. 39, n. 136. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100014&script=sci_abstract&tIng=es>. Acesso em 11/11/2013.

TRINDADE, ANA LÍGIA. **Normalização de trabalhos acadêmicos**: Normalização segundo ABNT. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/bibliotecas/files/abnt2011.pdf>>. Data do acesso: 10/10/2013

VELOSO, Rosangela Ramos; SÁ, Antonio Villar Marque. Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - nº 132 - Mayo de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em 05/10/2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (org) Michael Cole et al; tradução José Cipolla Neto et al. 6ª ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 1998.

———. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (org) Michael Cole et al; tradução José Cipolla Neto et al. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 1991.