

Ciências Sociais Aplicadas: Entendendo as Necessidades da Sociedade

Luciana Pavowski Franco Silvestre
(Organizadora)

Luciana Pavowski Franco Silvestre
(Organizadora)

Ciências Sociais Aplicadas: Entendendo as Necessidades da Sociedade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C569	Ciências sociais aplicadas [recurso eletrônico] : entendendo as necessidades da sociedade / Organizadora Luciana Pavowski Franco Silvestre. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ciências Sociais Aplicadas. Entendendo as Necessidades da Sociedade; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-423-8 DOI 10.22533/at.ed.238192506 1. Ciências sociais – Pesquisa – Brasil. I. Silvestre, Luciana Pavowski Franco. II. Série. CDD 301
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No e-book “Ciências Sociais Aplicadas: Entendo as Necessidades da Sociedade”, apresentam-se artigos e pesquisas que mantêm relação com demandas da sociedade contemporânea, a partir de estudos realizados nas diferentes regiões do Brasil, representando a diversidade territorial, bem como, as singularidades e elementos que as conectam.

Apresentam-se ainda, três artigos em espanhol, sendo estes de cursos de graduação e pós graduação do Uruguai, México e Espanha e um em inglês do programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Tais artigos mostram-se pertinentes e contribuem para as discussões e análises que são apresentadas aos leitores a partir do campo das Ciências Sociais Aplicadas.

São ao todo cinquenta artigos divididos em dois volumes. Os artigos foram organizados em seis seções, conforme segue: **Tecnologia e Comunicação**, sendo esta a primeira seção, em que são abordadas as relações existentes entre a tecnologia e a comunicação com os processos de trabalho, políticas públicas, inovação nos processos de gestão e de conhecimento; O **Comportamento Organizacional**, título que nomeia a segunda seção, apresenta-se de maneira expressiva nos artigos que também tematizam os processos decisórios e de gestão de conhecimento no setor empresarial, com valorização do capital humano e da função social das empresas; **Cidadania e Políticas Públicas**, aborda pesquisas realizadas entorno das políticas de saúde, de atendimento às crianças e adolescentes, da educação, da questão agrária, da segurança pública e das políticas tributárias na lógica de cidadania e garantia de direitos; **Estado e Sociedade**, aborda as relações estabelecidas entre estes, apontando para a importância e impacto dos movimentos sociais para a definição de pautas que contemplem os diferentes interesses existentes na sociedade de classes; *Os artigos que compõem a seção Trabalho e Relações Sociais* debatem o grau de satisfação de acesso ao trabalho em um contexto de terceirização e precarização das relações estabelecidas através deste e por fim, em **Estudos Epistemológicos** apresentam-se dois artigos que analisam perspectivas diferentes do processo de construção do conhecimento.

Os artigos apresentam pesquisas de envergadura teórica, as seções mantêm articulação entre si e contribuem para a divulgação e visibilidade de estudos e pesquisas voltadas para as necessidades e desafios postos para vida em sociedade no atual contexto social, econômico e político.

Luciana Pavowski Franco Silvestre

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DA DIGITALIZAÇÃO NA SEGURANÇA E SALVAGUARDA DE ACERVOS RAROS	
Alissa Esperon Vian Mariana Briese Marcia Carvalho Rodrigues Heytor Diniz Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.2381925061	
CAPÍTULO 2	17
A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOS MOTORISTAS DO APLICATIVO UBER	
Fábio Cannas	
DOI 10.22533/at.ed.2381925062	
CAPÍTULO 3	27
A INTEGRAÇÃO ENTRE A LOGÍSTICA E O MARKETING OBJETIVANDO AGREGAR VALOR PARA O NÍVEL DE SERVIÇO AO CLIENTE	
Carmelinda Parizzi	
DOI 10.22533/at.ed.2381925063	
CAPÍTULO 4	39
AERO REPORTAGEM O DIA A DIA DO REPÓRTER AÉREO	
Rogerio Botelho Parra	
DOI 10.22533/at.ed.2381925064	
CAPÍTULO 5	51
ANÁLISE DE IMAGENS DAS REDES SOCIAIS: A MEDIAÇÃO DO SIGNO VISUAL NA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE	
Fernanda Pimentel Faria de Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.2381925065	
CAPÍTULO 6	66
COMUNICAÇÃO, CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO NO SETOR PÚBLICO DE SAÚDE: REVISÃO SISTEMÁTICA	
Valéria Khristina Fregadolli Ferreira Juliana De Conto	
DOI 10.22533/at.ed.2381925066	
CAPÍTULO 7	78
CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UMA IMAGEM CORPORATIVA POSITIVA: ANÁLISE DO EDITORIAL DA REVISTA GOL	
Daniel Lyra Pinto de Queiroz Marta Cardoso de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.2381925067	
CAPÍTULO 8	90
ELABORAÇÃO DE SOFTWARE PARA AUXILIAR ESTUDANTES PARA ESTUDO - STUDYION	
Gustavo Andrioli Ana Carolina de Luca	
DOI 10.22533/at.ed.2381925068	

CAPÍTULO 9	98
EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES COMO UNA POSIBLE HERRAMIENTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL	
Rebeca Teja Gutiérrez Adrian Trueba Espinosa Nidia López Lira Rosa María Rodríguez Aguilar	
DOI 10.22533/at.ed.2381925069	
CAPÍTULO 10	111
ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL HUMANO DE UMA EMPRESA FAMILIAR DO SETOR ALIMENTÍCIO DO OESTE DE SANTA CATARINA	
Odenir Giaretta Elizângela Mara Carvalheiro	
DOI 10.22533/at.ed.23819250610	
CAPÍTULO 11	125
FATORES DETERMINANTES DA TOLERÂNCIA AO RISCO E O PROCESSO DECISÓRIO NAS ORGANIZAÇÕES: ELABORAÇÃO DE UM ROTEIRO DE ENTREVISTAS	
Rafaela Rodrigues da Silva Mariana Câmara Gomes e Silva Liana Holanda Nepomuceno Nobre	
DOI 10.22533/at.ed.23819250611	
CAPÍTULO 12	128
GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO NUMA INDÚSTRIA CERÂMICA BRASILEIRA NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA	
Jaqueline Bitencourt Lopes Cristina Keiko Yamaguchi	
DOI 10.22533/at.ed.23819250612	
CAPÍTULO 13	141
INFLUÊNCIA DAS PROMOÇÕES DE DESCONTO NO VOLUME DE VENDAS DE UM SUPERMERCADO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR	
Andrius Ivo Scalabrin	
DOI 10.22533/at.ed.23819250613	
CAPÍTULO 14	156
INFLUÊNCIA DO MARKETING DIRETO NA GERAÇÃO DE RESULTADOS DA COOPERATIVA SICREDI FRONTEIRAS PR/SC/SP	
Andreza Piton Farina Josiane Bombardelli	
DOI 10.22533/at.ed.23819250614	
CAPÍTULO 15	171
LIDERANÇA: QUAL O SEU PAPEL DENTRO DA ORGANIZAÇÃO	
Marinez Cristina Vitoreli Débora Scardine da Silva Pistori Francine Negrão Souza	
DOI 10.22533/at.ed.23819250615	

CAPÍTULO 16	181
O DISCURSO DA RESPONSABILIDADE CORPORATIVA COMO FORMADOR DE UMA IMAGEM EMPRESARIAL POSITIVA PARA O GRUPO JERÓNIMO MARTINS	
Marta Cardoso de Andrade Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.23819250616	
CAPÍTULO 17	194
O PROCESSO DE FUSÃO ENTRE ORGANIZAÇÕES: RAZÕES ESTRATÉGICAS	
Alan Rodrigues Renata Galdino de Souza Isaac Antônio Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.23819250617	
CAPÍTULO 18	216
PERFIL E MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE GESTÃO E NEGÓCIOS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	
Higor Caixeta Batista Tereza Cristina Pinheiro de Lima Oliveira Renato Mendes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.23819250618	
CAPÍTULO 19	229
PRINCÍPIO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E A ATUAÇÃO ESTATAL	
Alana Beatriz Silva Costa Priscila Francisco Silva Rodrigo Resplande Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.23819250619	
CAPÍTULO 20	237
ECONOMIA COMPORTAMENTAL: ASPECTOS SINGULARES DOS AGENTES NA TOMADA DE DECISÃO	
Michele Lins Aracaty e Silva Cleyce Vieira de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.23819250620	
CAPÍTULO 21	248
ANÁLISE DO IMPACTO SOCIOECONÔMICO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA-TO	
Leandro Barros de Moura Edelvar Vicente Rippel	
DOI 10.22533/at.ed.23819250621	
CAPÍTULO 22	258
CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO	
Luis Roberto Ramos de Sá Filho Nilo Agostini	
DOI 10.22533/at.ed.23819250622	

CAPÍTULO 23	266
ENCONTRO COM O REAL: CRIANÇAS REVELAM A RELAÇÃO VERDADEIRA COM O AMIGO AUTISTA	
Igor Lucas Ries	
DOI 10.22533/at.ed.23819250623	
CAPÍTULO 24	273
O BRINCAR NA INFÂNCIA: O CENÁRIO DA CULTURA LÚDICA	
Suélen Normando da Silva Vasconcelos	
Sangelita Miranda Franco Mariano	
Renato Silva Vasconcelos	
Flávia Gabriella Franco Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.23819250624	
CAPÍTULO 25	288
LA EVALUACIÓN DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL: ANÁLISIS DE LAS VIVENCIAS SUBJETIVAS DE LOS USUARIOS DEL SERVICIO A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS NARRATIVAS	
Edurne González Goya	
Mabel Segú Odriozola	
DOI 10.22533/at.ed.23819250625	
CAPÍTULO 26	295
INVESTIGAÇÃO SOBRE A NATUREZA JURÍDICA DO TRANSPORTE DE PASSAGEIROS – UBER- E A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO ADMINISTRATIVO BRASILEIRO	
Candida Joelma Leopoldino	
Eduardo Stachera	
DOI 10.22533/at.ed.23819250626	
SOBRE A ORGANIZADORA	309

O BRINCAR NA INFÂNCIA: O CENÁRIO DA CULTURA LÚDICA

Suélen Normando da Silva Vasconcelos

IF Goiano – Campus Morrinhos
Morrinhos-GO.

<http://lattes.cnpq.br/9382524756126844>

Sangelita Miranda Franco Mariano

IF Goiano – Campus Morrinhos
Morrinhos-GO.

<http://lattes.cnpq.br/1240496516313247>

Renato Silva Vasconcelos

IF Goiano – Campus Morrinhos
Morrinhos-GO.

<http://lattes.cnpq.br/3321755677736912>

Flávia Gabriella Franco Mariano

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Belo Horizonte-MG.

<http://lattes.cnpq.br/4911557287735514>

RESUMO: Este estudo desenvolve análises acerca do lúdico na infância. O brincar mostra-se como atividade social e representa uma possibilidade de desenvolvimento global da criança em seus aspectos, cognitivo, afetivo e social. Por considerarmos a educação infantil como espaço-tempo de interações, afetos e emoções, enfim, de relações sociais vividas pelos infantes, percebemos esse espaço educativo como lócus de desenvolvimento de jogos e brincadeiras, os quais permitem o exercício de uma educação criadora e

livre, em que as aprendizagens ocorrem a partir de diversas vivências e requerem um comportamento interpretativo e imaginativo das crianças. O presente orienta-se pela teoria histórico-cultural, com a defesa do lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, a partir de ações marcadas pela cultura e mediadas pelas relações entre os sujeitos. Depreendemos que o lúdico ocorre num espaço-tempo demarcado e que, por vezes, pode ser utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, restringindo o brincar a aspectos exclusivamente escolarizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Infância. Jogos. Brincadeiras.

ABSTRACT: This study analyzes the ludic action in the childhood. Playing shows up as a social activity and represents a possibility for the child's overall development in its cognitive, affective and social aspects. Because we consider child education as a space-time of interactions, affections and emotions, in short, of social relations experienced by child, we perceive this educational space as a locus of play and games development, that enable the exercise of a creative and free education, in which the learning happens from several experiences and requires an interpretive and imaginative behavior of the children. The research is guided by historical-cultural theory, defending the ludic

action as an essential element to the child development, by actions marked by the culture and mediated by the relations between the subjects. We understand that the ludic action in a demarcated space-time and that sometimes it can be used strictly as a didactic-pedagogical tool, restricting the play to exclusively schooling aspects.

KEYWORDS: Education. Childhood. Games. Plays.

1 | INTRODUÇÃO

Ao investigarmos as práticas educativas na educação infantil, podemos compreender os diferentes aspectos que permeiam a produção dessa realidade. Tais contextos educativos plurais e complexos estão sabidamente associados à dinâmica que envolve as questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais do nosso tempo. Nossas reflexões se articularam em torno de diferentes movimentos lúdicos que ocorrem em várias situações do cotidiano da escola de educação infantil.

Partimos do pressuposto de que o confinamento das crianças à sala de aula e a preocupação excessiva com a aquisição da leitura e da escrita impedem que sejam oportunizados momentos para que essas crianças possam brincar, explorar outros ambientes; o que, de certo modo, tolhe a participação ativa e o diálogo espontâneo entre as crianças e contexto social da escola. Salientamos a importância das brincadeiras infantis na constituição dos sujeitos ao reconhecermos que por meio do brincar as crianças desenvolvem uma organização que articula as competências psicológicas às modificações norteadas pelo meio social e cultural.

A criança, desde o seu nascimento, é um ser social e, como tal, seu desenvolvimento está associado às relações que estabelece com outras pessoas. Nesse sentido, as interações sociais são responsáveis pela apropriação de conhecimentos por parte das crianças (MACHADO, 2001, p. 26). Na tentativa de caracterizar melhor o desenvolvimento das crianças pequenas, a brincadeira infantil vem cada vez mais sendo o foco de observações no cotidiano de creches e pré-escolas. Pesquisas apontam para a compreensão da atividade lúdica desenvolvida em instituições dedicadas à educação infantil como instrumento peculiar no que diz respeito ao processo de socialização e desenvolvimento humano.

Ao lançarmos o nosso olhar os jogos e as brincadeiras na educação infantil, consideramos tal espaço educativo como *lócus* para o desenvolvimento de inúmeras atividades lúdicas. Identificamos essa primeira etapa da educação básica como uma fase rica em possibilidades de aprendizagem e descobertas. A consciência de que o brincar não é algo alheio às vivências da criança faz com que acreditemos ser necessário estimulá-lo, tendo em vista que este não é um processo natural, isto é, a criança vai aos poucos incorporando e aprendendo a brincar de acordo com as experiências que lhe vão sendo proporcionadas.

2 | OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS: A PERSPECTIVA DO LÚDICO NA INFÂNCIA

Importante ressaltar que a educação infantil tem sua história permeada por princípios e concepções diferentes acerca da criança, do desenvolvimento e da educação das crianças pequenas e muito pequenas. Essas concepções sofrem modificações de acordo com a realidade de determinado contexto histórico-social. Desse modo, as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, bem como as políticas públicas referentes a essa modalidade de ensino vão se transformando, dependendo do contexto histórico, social, econômico e político. No Brasil, os principais ordenamentos legais direcionados à infância foram marcados por avanços e retrocessos no que se refere ao modo de perceber a criança. Em se tratando das transformações relacionadas ao atendimento e à educação, sem dúvida, podemos afirmar que estas foram resultado de intensa mobilização social.

Segundo Oliveira (2007), o crescimento e a organização dos trabalhadores, a redução dos espaços urbanos destinados às brincadeiras infantis e a preocupação com a segurança, foram alguns dos elementos que motivaram os segmentos sociais a defenderem instituições educativas para as crianças. Ao analisarmos a legislação brasileira que trata da educação das crianças muito pequenas e pequenas, destacamos pontos e concepções que estruturam as políticas sociais e educacionais do nosso tempo. Tais ideias estão associadas a crenças e valores construídos e /ou perpetuados pela sociedade, bem como aos saberes e fazeres dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

Historicamente, a educação infantil brasileira esteve associada ao assistencialismo; estudos e pesquisas desenvolvidas por Kramer (2006), referentes às quatro últimas décadas do século XX, revelam que as crianças brasileiras, ao serem assistidas em termos de proteção, tiveram esse atendimento realizado inicialmente numa perspectiva assistencialista sob um viés higienista e médico, a fim de diminuir a alta taxa de mortalidade infantil. Esse fato se verificava em relação a crianças de classes menos favorecidas economicamente, cujas mães trabalhavam fora e não podiam cuidar dos próprios filhos. Assim, foram instituídas, na década de 70 do século passado, as creches voltadas exclusivamente para o atendimento dessas crianças que necessitavam de assistência, não havendo uma preocupação com a função pedagógica. Diante disso, podemos afirmar que a presença oficial da educação infantil no âmbito escolar é um fato relativamente novo, o que, de certo modo, implica em muitas dúvidas com relação à sua função; tais dúvidas produzem insegurança tanto para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, como para as famílias das crianças.

Kramer (2006), afirma que, no Brasil, as políticas públicas diretamente relacionadas à educação infantil começam a surgir em meados dos anos 70 do século passado e se intensificam na década seguinte, acarretando certa compreensão do atendimento de crianças na educação infantil e ampliação no atendimento das crianças muito

pequenas e pequenas, gerando debates em torno dessa modalidade de educação.

A defesa da alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório avançou, ao mesmo tempo em que se expandiu a quantidade de pré-escolas pelo país; o que pode ser evidenciado nas explicações de Campos, Rosemberg e Ferreira (2006, p. 15):

[...] o próprio avanço do debate ideológico e do nível de organização dos movimentos sociais voltados para essa questão levaram a que, apesar da permanência de estruturas administrativas confusas, paralelas e ineficientes, houvesse um aumento relativo da oferta de vagas pelo poder público.

A promulgação da Constituição Federal (1988) propiciou debates acerca da importância de fornecer às crianças pequenas e muito pequenas uma educação pautada em estímulos cognitivos com o intuito de diminuir a taxa de retenção escolar das crianças que ingressavam na primeira série do ensino fundamental. Por ser a primeira Constituição Federal brasileira a fazer referência aos direitos específicos das crianças, sem que estes façam parte apenas da esfera familiar, esta representou um avanço, pois ao contrário dos textos constitucionais anteriores, ao incluir as creches e pré-escolas no âmbito da educação básica, esta buscava superar o caráter assistencialista que, até então, predominava no atendimento às crianças muito pequenas e pequenas.

Nas décadas mais recentes, principalmente nos anos 80 e 90, com a efervescência das discussões em torno da educação e a incorporação de novos objetivos educacionais, bem como as lutas pela expansão da escola pública possibilitaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996. De acordo com esta Lei, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 20).

A LDB-9394/1996 compreende a criança pequena como sujeito de direito e concede à educação infantil um caráter de complementaridade à educação da família. Embora a educação infantil tenha como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família, e não substituindo-a, tal orientação oficial é, muitas vezes, concebida nas instituições educacionais de forma equivocada, permitindo que se instituem práticas educativas compensatórias, reforçando perspectivas associadas à teoria da privação cultural.

Para Oliveira (2002), o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica é importante porque garante uma incorporação ao sistema educacional, considerando-a como primeira etapa na formação do cidadão que busca garantir às crianças aquisição de conhecimentos básicos que possa lhes fornecer suporte para níveis de ensino subsequentes. Nesse sentido, ressalta a autora, é de extrema relevância estabelecer a articulação entre os currículos da educação infantil e do ensino fundamental, a fim de evitar rupturas significativas entre os dois momentos

de escolarização, o que dificultaria a compreensão e o atendimento da criança em sua totalidade física, psicológica, intelectual e social.

No Brasil, a educação das crianças muito pequenas e pequenas vem sofrendo modificações ao longo dos anos, tanto no que diz respeito à legislação, quanto às práticas educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Entretanto, percebemos que as ações ainda sinalizam para uma educação infantil com princípios voltados para um atendimento de guarda e proteção de crianças pertencentes a grupos de baixa renda, ignorando o fato de que essa educação, além de estimuladora do desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos deve voltar-se para todas as crianças, independente de sua origem social.

Discorrer sobre a cultura lúdica, implica em pensar em crianças concretas que, como seres sociais, são produtoras dessa cultura. Sobre isso, Florestan Fernandes (2004, p. 27) explica que:

A cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituirá somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Segundo Ariès (1981), desde a antiguidade, no pensamento de filósofos como Platão (428 aC-347 aC) e Aristóteles (384 aC-322 aC), o brincar ocupava seu lugar no que se refere à educação e lazer. Nesse período, destacavam-se no ensino infantil jogos didáticos como instrumentos empregados na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. Huizinga (2007), estudioso do assunto, ao discutir a natureza e significado do jogo como fenômeno cultural, destaca que na sociedade primitiva essa atividade já se fazia presente no universo infantil, com manifestação de todas as características lúdicas como a ordem, tensão, movimento, entusiasmo, ritmo e solenidade.

Para Kishimoto (2007), na Antiguidade e na Idade Média, os jogos eram desenvolvidos tendo como objetivo principal a recreação de adultos e de crianças. A autora destaca que Rabelais (1483-1553), através dos personagens Gargântua e Pantugruel, tece críticas à educação dos sofistas, cujo principal divertimento era os jogos em suas diferentes formas, com destaque para os jogos de azar, muito comuns na época. Em oposição à educação dos sofistas, considerada inadequada, Rabelais retrata a educação dispensada à Pantagruel, na qual o jogo deixa de ser vislumbrado apenas como divertimento inútil, passando a ter função educativa no ensino de conteúdos disciplinares. No caso de Rabelais, os jogos são tratados com certa rejeição em virtude de serem vistos como perniciosos, a exemplo dos jogos de azar.

Com a mudança de concepção dos jogos, ocorrida na Idade Média, com a ideia de brincadeira como conduta que desenvolve a inteligência, essa atividade lúdica

passa a ser controlada pelo educador; a brincadeira é utilizada para motivar a criança a dominar os conteúdos, sem que ela exerça o controle do seu desenvolvimento, pois esta responsabilidade está a cargo do adulto. A brincadeira se desvia do lúdico voltado apenas para a diversão para exercer outra função, a de ferramenta para desenvolver habilidades educativas. (KISHIMOTO, 2007, p. 28). Ainda de acordo com a autora, Montaigne (1533-1592) também defende o jogo como função educativa, desvalorizando a dança e os jogos quando utilizados somente para o lazer. Segundo esse autor, o jogo seria útil para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Ariès (1981), ao tratar de questões relacionadas ao trabalho na vida do homem medieval, demonstra que, nesse período, o trabalho não era a mais importante das atividades, não tendo o mesmo valor social e a mesma dedicação temporal que lhe atribuímos hoje. Desse modo, os jogos constavam como uma das principais formas encontradas para que as pessoas estabelecessem laços coletivos. Segundo o autor:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para sentir-se unida (ARIÈS, 1981, p. 95).

Já na atualidade, a compreensão defendida sobre os jogos, de que tais atividades permitem a espontaneidade da criança, somente começa a ser delineada no Renascimento, período em que tem início uma concepção que percebe o momento lúdico como oportuno para realizar observações acerca do desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança. No Renascimento, as brincadeiras eram vistas como ações livres, portanto, estimuladoras do desenvolvimento cognitivo infantil. Os jogos eram considerados meios facilitadores da aprendizagem e adequados à educação escolar cabendo ao educador a responsabilidade por romper com antigos processos de ensino, tornando lúdicos os conteúdos a serem ministrados.

Ariès (1981), ao tratar da contribuição à história dos jogos e brincadeiras, utiliza o diário escrito pelo médico do pequeno Delfim, nascido na França no início do século XVII para demonstrar o seu desenvolvimento físico e intelectual, assim como as brincadeiras das quais ele participava. A brincadeira, assim como a dança, a música e as histórias estavam presentes entre as atividades desenvolvidas pelas crianças. Salientamos que nesse período as brincadeiras e os jogos praticados eram também destinados aos adultos; os mesmos jogos eram realizados tanto por adultos quanto por crianças, porque não havia uma concepção de infância como etapa de vida diferente que requer a prática de ações peculiares.

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. [...] Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados: Ele brincava com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e esconder. Aos

seis anos joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas pela mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos (ARIÈS, 1981, p. 86).

Em seus estudos, Ariès (1981) revela que alguns dos brinquedos manipulados pelas crianças tiveram sua origem motivada pelo desejo infantil de imitarem ações realizadas pelos adultos em situações rotineiras, salienta como brinquedos usuais a partir do século XV, o cavalo de pau e o cata-vento, inspirados respectivamente no cavalo, animal muito utilizado no transporte de pessoas e de mercadorias desde a antiguidade e nos moinhos de vento, técnica iniciada na Idade Média.

No século XVIII, pesquisas realizadas por meio de estudos da iconografia, da Grécia antiga, concluíram que muitos jogos e brincadeiras infantis realizados naquela época estiveram associados às comemorações e às cerimônias religiosas:

[...] figurava entre os ritos de uma das festas previstas pelo calendário: as Aiora, a festa da juventude. Os meninos pulavam sobre os odres cheios de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços. [...] existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos dessacralizadas (ARIÈS, 1981, p. 89).

As festas populares, festas de Reis, do Natal e de São João são importantes representantes da cultura lúdica ao longo do século XVIII. Com o tempo, o processo de dessacralização das brincadeiras contribuiu para que estas fossem cada vez mais destinadas às crianças, tornando essa atividade lúdica como predominantemente infantil e caracterizada por manifestações que se distanciavam do mundo adulto (ARIÈS, 1981).

De acordo com Ariès, 1981, no século XVIII, Rousseau (1712-1778) faz a defesa de uma educação ativa, destacando a importância dos pensamentos e também das atitudes. De acordo com suas ideias, o modo de ser, pensar e agir da pessoa é o que motiva a aprendizagem. Para tanto, a educação das crianças deve deixar de lado a pedagogia verbalista para se ater às experiências por elas vividas.

Em decorrência disso, e associado ao crescimento do valor atribuído às crianças na família nuclear em desenvolvimento, bem como à necessidade de orientação e controle educacional, as propostas de educação elaboradas no século XVIII se pautavam no uso de brinquedos e em atividades educativas que proporcionem tanto a aprendizagem quanto o divertimento (WAJSKOP, 2001).

Segundo Kramer (2006), o Romantismo, concepção que nasce no século XVIII, em meio a profundas transformações no âmbito social, surge em um momento em que novas explicações para o desenvolvimento infantil estão sendo criadas e discutidas, o que se traduz em questionamentos em relação à educação tradicional até então praticada.

Para essa autora, do ponto de vista histórico, a partir do Romantismo, firma-se a perspectiva do jogo como ação espontânea e livre da criança. Os jogos se configuram como instrumento indispensável à educação das crianças. Nesse sentido, a brincadeira passa a justificar sua importância, assumindo seu papel educativo.

O direito das crianças ao lúdico tem se apresentado, assim como a saúde, o lazer, o cuidado e a educação, como uma necessidade básica no desenvolvimento infantil. O reconhecimento desse direito coloca em cena nos últimos anos, especificamente a partir dos anos 90 do século passado, questionamentos sobre a ocorrência, as condições e a qualidade das interações lúdicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Em outras palavras, a partir do reconhecimento do lúdico como dimensão fundamental da infância, o que se busca compreender é como e quando ocorrem as brincadeiras e os jogos, atentando também para a função destinada a essas atividades no espaço educativo da creche e pré-escola. Novas configurações e concepções, que dizem respeito à infância e ao desenvolvimento da criança, são marcantes para a definição da cultura lúdica presente nos dias atuais.

É crescente nos dias de hoje a valorização das brincadeiras infantis no contexto educacional, esta questão é discutida por autores como Brougère (2002, 2004), Kishimoto (2007) e Wajskop (2001). Diferentes estudiosos buscam justificar a importância do lúdico em prol do desenvolvimento infantil. No entanto, as brincadeiras, o brincar e os jogos não fazem parte apenas de debates atuais. Este é um assunto que tem estado em evidência em diferentes momentos da civilização, tendo sido motivação para estudos de vários pensadores. Sendo assim, vários são os entendimentos sobre os jogos e as brincadeiras.

A partir dos estudos teóricos deparamo-nos com concepções sobre a brincadeira que oscilam entre o estigma de inutilidade e perda de tempo a uma extrema exaltação das atividades lúdicas, com destaque para os jogos. Ao considerarmos o jogo como expressão representativa da ação lúdica, recorreremos a Huizinga (2007, p. 33) para explicitar a compreensão da ação que nomeamos como jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Para Brougère (2004), a brincadeira, como aprendizagem social, faz parte de um processo cultural e não pode ser compreendida como natural ou inata, pois a criança que brinca está inserida em um contexto social e cultural, o que imprime ao brincar características peculiares ao modo de vida do brincante. Portanto, podemos afirmar que a brincadeira está repleta de significados, oriundos das relações estabelecidas entre os diversos elementos culturais.

As brincadeiras possuem representações e significados que se distinguem em diferentes culturas, o que nos permite afirmar que a especificidade inerente à sua

estruturação coincide com a imagem que lhe é atribuída socialmente, conforme explicita Brougère (2002, p. 22-23):

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças [...] é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

A cultura lúdica, cuja importância e necessidade extrapola a infância e se estende à vida adulta, caracteriza-se por brincadeiras e jogos que trazem à tona as nuances de uma totalidade social, na qual podemos contrapor o mundo real e construir a uma existência plena. Nesse sentido, Huizinga (2007, p. 4-5) destaca que:

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe sempre alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”.

É importante destacar que, diante da complexidade no lúdico e de sua importância para a constituição dos seres humanos, tratamos em nosso estudo de um brincar que se expressa nos jogos, no brinquedo, no agir, na realização de ações que conduzem a liberdade e ao divertimento.

O brincar insere-se num sistema social, com objetivos e função social determinados e organizados de acordo com as características culturais produzidas em determinada sociedade. As brincadeiras e os jogos são experiências culturais preponderantes no processo de liberdade e criação. Em diferentes momentos de nossa história, as brincadeiras são compreendidas a partir dos significados estruturados pela cultura, em consonância com os sentidos e as representações que cada sociedade lhes confere.

Kishimoto (2007), ao tecer considerações acerca do jogo, assegura que o sentido atribuído a determinado jogo relaciona-se com o significado que este tem em uma determinada sociedade. Desse modo, a cultura lúdica perpassada através da linguagem e de sua prática em um contexto social que traz suas marcas e seus valores é o que categoriza o jogo como fato social. Nesse sentido, as crianças quando brincam trazem à tona temas do cotidiano, são representações relacionadas às interações estabelecidas entre os brincantes e a cultura que as circunda. Assim, as brincadeiras assumem características diferentes dependendo do contexto em que são realizadas; dito de outra forma, o ambiente é motivador da vivência lúdica.

Brougère (2004), a esse respeito, afirma que o discurso atual de exaltação da brincadeira origina-se de duas vertentes: a ideológica e a científica. No que se refere à origem ideológica, destaca como fator preponderante a nova concepção de criança que surge a partir do início do século XIX. Há uma ruptura com a imagem da criança

como ser sem vontade própria, em que a origem do seu comportamento era exterior a ela, o que conseqüentemente alterou os conceitos relativos à ludicidade, imprimindo à brincadeira um caráter livre e espontâneo, sob o qual a criança manifesta seus desejos.

A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança, que está próxima do poeta, do artista, exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar. Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores. O aparecimento da valorização da brincadeira se apoia no mito de uma criança portadora de verdade (BROUGÈRE, 2004, p. 90).

No século XX, o cientificismo, segundo aspecto que contribuiu para a mudança no modo de pensar a brincadeira, buscou comprovar a sua excelência aplicada ao desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, a brincadeira passa a ser entendida desconsiderando-se a dimensão social na educação da primeira infância, sendo concebida como principal instrumento educativo “natural”.

3 | O LÚDICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural teve Vigotski (1896-1934) como seu principal representante. Suas pesquisas deram início a uma corrente psicológica que defende a interação com o outro como elemento essencial para que a criança possa aprender e se desenvolver, construindo sua identidade. Desse modo, infere-se que é nas relações humanas que as crianças se constituem como sujeitos e desenvolvem experiências com o conhecimento, isto é, as relações de troca que estabelecem com o meio social resultam na produção de conhecimentos e constituem esses sujeitos.

Os princípios abordados por Vigotski (2007) e outros pesquisadores, tais como Elkonin (1998) e Leontiev (2001) têm como fundamento uma concepção de que o psiquismo humano é historicamente constituído. Para esses autores, as estruturas biológicas do ser são a base que dá suporte ao processo de apropriação cultural e as estruturas mentais são resultantes de uma intensidade de experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua história de vida. Desse modo, o pensamento histórico-cultural define o desenvolvimento humano como processo decorrente da cultura e o processo histórico de formação de cada indivíduo.

Compreender a criança como ser constituído por elementos histórico-culturais, que caracterizam sua identidade, pressupõe a aceitação da criança como ser social em permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento, inserido em uma determinada cultura. Portanto, é preciso entendê-la tendo como pressupostos as suas características básicas como ser social, cultural e histórico, cuja existência está associada à sua experiência de viver em contato com o outro.

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. **O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.** Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 19- 20, grifos nossos).

Nesse sentido, o outro é mediador, possuindo, portanto, fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança. A mediação social é fruto das relações que ela estabelece com o meio em que vive e das intervenções de outros sujeitos, permitindo que a criança se aproprie da cultura que a cerca e interaja com pessoas.

De acordo com o referencial histórico-cultural, o comportamento lúdico é essencial ao desenvolvimento infantil, pois a atividade lúdica surge marcada pela cultura e é mediada pelos sujeitos. Ao assegurar que o jogo permite à criança agir e pensar de forma mais complexa, Vigotski (2007) considera que a ludicidade e a aprendizagem são partes do processo de desenvolvimento humano. Dito de outra forma, a atividade lúdica cria zonas de desenvolvimento próximo, pois ao jogar, a criança tem atitudes que vão além do seu comportamento diário. No jogo, ela é instigada a ter um controle cada vez maior sobre seu comportamento, a criança é desafiada a operar mentalmente e agir utilizando conhecimentos que já domina e a experimentar novas formas e novas habilidades que ainda não foram totalmente internalizadas. Este destaca como elemento definidor do brinquedo o surgimento, na idade pré-escolar, ou na criança pequena, de desejos que num determinado momento são impossíveis de serem satisfeitos de imediato. Disso resulta o envolvimento com as brincadeiras, atividades que permitem às crianças experimentarem tendências irrealizáveis em certos momentos. Nesse caso, o brinquedo é um suporte que permite o desenvolvimento de tais atividades.

Nesse processo em que a criança busca satisfazer os seus desejos por meio das brincadeiras, destaca-se a imaginação como processo psicológico que começa a emergir na criança. Segundo Vigotski (2007, p. 109) essa imaginação diz respeito à atividade consciente e é específica dos seres humanos, mas não é identificada em crianças muito pequenas. Portanto,

O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar é o brinquedo sem ação [...] Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

Nesse sentido, a imaginação surge em forma de jogo e representa a capacidade da criança para agir. Essas ações fazem parte de um processo em que a criança amplia sua compreensão da realidade, pois através da imaginação, ela tem a possibilidade de “criar” conhecimento, sem que este esteja necessariamente demonstrado no mundo real. A situação imaginária não é confundida com a realidade, mas permite a conscientização da criança no que diz respeito ao real.

Ao considerar que o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, faz-se necessário considerar que, além de suprir as necessidades e interesses desta, de acordo com sua idade, o brincar também é constituído por regras originadas na própria situação e que se ajustam de acordo com a situação da brincadeira. Segundo Vigotski (2007), o brincar da criança se transforma do seguinte modo:

[...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta [...] todo jogo com regras contém, de forma oculta uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

Assim, a criança ao brincar também cria uma situação imaginária em que assume vários papéis, inclusive o do adulto, imitando o seu comportamento. A imitação é então, compreendida como aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e, especificamente na brincadeira, permite que a criança passe de uma etapa em que simplesmente repete o que observa, para outra em que é capaz de deixar de repetir por imitação para realizar conscientemente qualquer atividade.

Outro estudioso da psicologia histórico-cultural que trouxe contribuições específicas para o estudo da atividade lúdica é Elkonin (1998), o mesmo também compreende a ação lúdica como principal atividade realizada por crianças pequenas. Para tanto, esse autor demonstra a inconsistência das teorias naturalistas do jogo e destaca o enfoque sócio-histórico da origem e desenvolvimento do jogo humano, o que implica que, “no homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (p. 20). Portanto, na sociedade moderna, as formas evoluídas de jogo na vida dos adultos cedem lugar ora para as artes, ora para o esporte. Entretanto, persiste na infância o jogo de papéis, forma mais evoluída de jogo na vida da criança contemporânea.

Ao considerar como princípio norteador dos jogos a atividade humana e as relações entre as pessoas, o referido autor faz uma distinção entre tema e conteúdo:

O tema do jogo é o campo da realidade constituída pelas crianças. [...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança. [...] o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na vida dos adultos em sua vida social e de trabalho (ELKONIN, 1998, p. 35).

Elkonin (1998) concebe os jogos infantis como dependentes das condições sociais de vida, ou seja, os jogos têm sua origem no aspecto social, pois:

[...] o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (ELKONIN, 1998, p. 36).

Portanto, nessa perspectiva, o jogo é uma atividade concebida tendo a criança

e o adulto que jogam como parte de um movimento em que as relações e as ações se vinculam às determinações sociais. O jogo é entendido como uma forma de vida e atividade realizada pelas crianças, permitindo que estas se orientem no mundo das ações humanas, das relações entre as pessoas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos (ELKONIN, 1998, p. 187).

Pautado nas formulações de Vigotski, Elkonin (1998) descreve suas ideias acerca do jogo, reafirmando que este tem o adulto e seu sistema de relações como objeto. Por isso, salienta que a assimilação das relações relaciona-se à forma com que a criança assume o papel de adulto, portanto, indica-nos que as relações estabelecidas entre a ação do sujeito e o objeto, constituídas a partir do variado repertório de relacionamentos desenvolvidos cotidianamente pelo indivíduo é a base do jogo protagonizado. Assim sendo, a evolução do jogo tem como pressuposto fundamental o papel a ele destinado, ou seja, um dos principais atrativos para que o jogo de fato aconteça está na motivação que a criança possui, não de tornar-se de fato um adulto, mas em agir como os adultos.

Para Leontiev (2001), outro autor importante na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira é a principal atividade a ser desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar. Para esse autor, o brincar faz-se necessário na medida em que favorece o desenvolvimento psíquico da criança, portanto, essa atividade é descrita como:

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

Assim, podemos considerar que a brincadeira realizada na educação infantil não tem sua importância apenas em função do tempo em que as crianças passam brincando e jogando, mas muito mais por sua possibilidade de promover o desenvolvimento.

Vale ressaltar que a apropriação do conhecimento por parte das crianças em idade na educação infantil ocorre por intermédio das interações sociais. Nesse sentido, é de extrema importância que as instituições de educação infantil valorizem e estimulem as brincadeiras e os jogos como possibilidade de propiciar às crianças as mais variadas construções e interações.

Dessa forma, compreendemos que o jogo na perspectiva histórico-cultural é considerado uma atividade cultural cuja base é social, haja vista que é a partir de um contexto sociocultural que a criança internaliza sistemas simbólicos, favorecendo, assim, o seu funcionamento com o sujeito histórico. A partir da teoria histórico-cultural, compreendemos que construir uma educação infantil cuja base seja a ludicidade requer levar em conta repertórios de jogos e brincadeiras infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de infância que fundamenta nossas análises nos permite compreender a criança como produtora de cultura, com capacidade inventiva, criadora, com direito de ser ouvida, de manifestar seus anseios e dúvidas. Por isso, acreditamos que as crianças conseguem transformar a si e aqueles que as cercam e buscam sobreviver numa sociedade cada vez mais excludente. Portanto, nossa visão de crianças enfatiza o processo de constituição de sujeito num movimento de múltiplas interações, em que os pequenos são influenciados pelo mundo e pelas pessoas que as rodeiam, ao mesmo tempo em que os influenciam.

Consideramos as crianças como sujeitos imersos no universo simbólico de uma cultura lúdica, gerada a partir das interações estabelecidas entre criança-adulto e criança- criança. Brougère (2002) assegura que a cultura lúdica é produzida pelos sujeitos que dela participam, sendo ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Dito de outra forma, a cultura é construída por meio de um movimento interno e externo, em que a criança vai construindo na medida em que brinca e se relaciona. Nesse sentido, a cultura é, portanto, produto das interações sociais e a escola é espaço privilegiado para essa construção.

Ao brincar, a criança tece hipóteses acerca do mundo e das coisas, internaliza sua compreensão sobre a realidade, atribuindo-lhe novos significados. É brincando que ela constrói representações e se constitui como sujeito.

É crescente a preocupação no que se refere à educação oferecida às crianças. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar que também o modo de planejar esse trabalho educativo têm requerido modificações nos últimos anos. Busca-se romper com um modelo em que planejar é entendido apenas como uma listagem dos conteúdos que se pretende trabalhar na sala de aula. Planejar marca uma intencionalidade do processo educativo, é atitude flexível de empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas.

Nesse planejamento, não são raras as vezes que os brinquedos têm seu uso destinado a simplesmente auxiliar a prática docente buscando resultados imediatos e mecânicos em relação à aquisição de conceitos e habilidades, o que resulta na destituição desses de sua função lúdica, transformando os brinquedos em materiais estritamente pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10

nov. 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 43. (Coleção questões da nossa época.).

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2001.

MACHADO, M. L. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado – construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecheto; 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 48. (Coleção questões da nossa época.).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-423-8



9 788572 474238