



O JOGO COMO A ATIVIDADE PRINCIPAL PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PELA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo*

Resumo: O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e relata parte da pesquisa realizada. Tem como objetivo discutir a importância dos jogos protagonizados e dos jogos com regras, como a atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural. Fundamenta-se nos estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Inicialmente, retrata diversos conceitos e definições acerca do significado do jogo. Em seguida, utiliza os fundamentos teóricos da abordagem escolhida para identificar a função do jogo no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. Considera o jogo como um recurso para criar a Zona de Desenvolvimento Proximal na qual a criança se projeta em situações que não seriam possíveis naturalmente em seu cotidiano. Esclarece que o jogo possui três características fundamentais: imaginação, imitação e regras. Ressalta os jogos como a atividade principal para o desenvolvimento infantil, como potencializador da abstração e da simbolização, necessários para aprendizagem de conceitos teóricos. Assim sendo, o jogo exerce a principal influência nas atividades psíquicas da criança, promovendo a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas. Além disso, conclui que, por meio do jogo, é possível criar situações de regulação do comportamento observada no meio social. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa teórica e qualitativa, a partir de bibliografias que incluem resultados de pesquisas da área referente à temática em questão. Nesse contexto, esse trabalho tem o intuito de esclarecer e de contribuir com a formação de professores que buscam uma reformulação do ensino e uma compreensão da importância do uso dos jogos ao cotidiano da sala de aula da educação infantil.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article is the result of a master's thesis at the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and reports of the survey. Aims to discuss the importance those made

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU.
Escola de Aplicação – ESEBA.
Professora Efetiva Dedicção Exclusiva de
Educação Infantil.
Mestra em Educação pela UFU.
Email: flaviapimentasouza@yahoo.com.br



games and games with rules, as the main activity for learning and child development from the perspective of cultural-historical theory. It is based on studies of Vygotsky, Leontiev and Elkonin. Initially portrays the various concepts and definitions of the meaning of the game. Then uses the theoretical foundations of the approach chosen to identify the role of play in child development and learning. Considers the game as a resource to create the Zone of Proximal Development in which the child is projected in situations that would not be possible of course in their daily lives. Clarifies that the game has three fundamental characteristics: imagination, imitation and rules. Points out the games as the main activity for child development, as potentiator of abstraction and symbolization required for learning theoretical concepts. The game has a major influence on the psychic activities of the child, promoting the appropriation of culture and the development of psychological functions. Furthermore concludes that through the game you can create situations of regulating the observed behavior in the social environment. The methodology used in this work is the theoretical and qualitative research, using bibliographies which include research results in the area regarding the subject in question. It aims to clarify and contribute to the training of teachers seeking an overhaul of education and an understanding of the importance of the game to use everyday classroom early childhood education.

Keywords: Games. Learning. Historical-Cultural Theory.



1. Introdução

Ao mencionar a palavra *jogo*, o significado que lhe é atribuído diversifica conforme a situação, o contexto histórico e social. Partir-se para a compreensão do que significa o jogo no senso comum, pode gerar diversas atribuições, que se diferenciam, como: um conceito lúdico, de descompromisso, um sentido metafórico (como o jogo político; jogo de palavras), até a competição ou o esporte. Costumeiramente, o jogo pode ser entendido como brincadeira, faz de conta, passatempo, atividade livre, disputas, vídeo game, imaginação, regras, enfim, sua concepção abrange uma pluralidade de definições que estão subtendidas, muitas vezes, na cultura, no modo de vida e no tempo histórico das pessoas.

O vocábulo *jogo*, então, pode ter uma variedade de atribuições e de significações. Sobre a questão de a palavra significar tantos conceitos e explicações, Brougère (1998) remeteu seu estudo sobre a história da humanidade e a sua relação com o jogo.

Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua. [...] o que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões preto e branco em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocábulo é o mesmo. (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Devido ao emprego da palavra *jogo* ter uma ampla variedade encontrada nas situações do cotidiano, existe a dificuldade em definir *jogo* em um conceito único, uníssono que satisfaça todas as pessoas, em todos os contextos históricos e sociais. Para uma definição do termo *jogo* pela abordagem teórica histórico-cultural, cabe incluir em tal discussão os teóricos Vygotsky (1991), Leontiev (2001) e Elkonin (2008). Quanto a este último autor, ele é conhecido pelo seu livro *Psicologia do Jogo* (1998) e por seu vasto estudo sobre o desenvolvimento humano. Elkonin começou a trabalhar com Vygotsky e estudava os problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil. Além disso, “Elkonin recorre à Teoria da Atividade de Leontiev para amarrar suas hipóteses. Afirma a relevância da atividade dominante na periodização do desenvolvimento quando seu condicionante se encontra na esfera objetiva”. (LAZARETTI, 2013, p. 210).

Após Elkonin (2009, p. 13) pesquisar diversas definições da palavra e do conceito de jogo, de diferentes povos, conclui que não existe um conceito científico *stricto sensu* para tal palavra e considera que “não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo”, mas garante que é por meio dele que se reconstroem as relações sociais.



2. O jogo protagonizado e sua importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil

Elkonin (2009) faz referência ao jogo protagonizado, isto é, a brincadeira que a criança assume diante da realidade que observa e, por condições inerentes ao contexto que a limita agir de acordo com esta realidade, faz com que a criança crie ou protagonize papéis. Nesse processo de jogo protagonizado, a criança transforma suas ações e atitude diante da realidade. Esse processo de jogo protagonizado se refere à idade pré-escolar, localizado entre a atividade objetual manipulatória e a atividade de estudo. Elkonin (2009) formula uma periodização dos processos de desenvolvimento psíquico e organiza os tipos de atividades de acordo com a atividade principal, da seguinte forma:

a) primeira infância: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetual manipulatória (2º grupo); b) segunda infância: jogo (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). (FACCI, 2004, p. 72).

Elkonin (2009) explica que o jogo protagonizado surge após uma evolução histórica-social, na qual o lugar da criança na sociedade sofre uma constante transformação e assume gradualmente diferentes papéis. Esses papéis desenvolveram-se a partir da atuação da criança junto à família no manejo de ferramentas, em atividades laborais. Em seguida, direcionou-se para uma mudança de lugar, isto é, as crianças foram perdendo esse espaço, ficando alheias ao exercício do trabalho. Isto se deve ao fato do desenvolvimento da produção dos equipamentos de trabalho, impedindo-lhes o seu manejo. Restava-lhes a manipulação de instrumentos que foram adequados para facilitar seu uso às crianças que, com o tempo, puderam ser denominados de brinquedos. A partir desse resgate histórico, Elkonin (2009) formula a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado:

Esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva nata, interna, de nenhuma espécie. (ELKONIN, 2009, 80).

Ao relatar tal tese, Elkonin (2009, p. 36) se dirige em oposição a premissas de outros autores que fazem referência ao jogo puramente biológico, proveniente da energia a ser gasta pela criança. Além disso, contraria a hipótese de que a criança brinca devido à sua natureza, sem



fazer menção ao seu meio social, ou às condições ambientais que lhe são impostas. No entanto, “as teorias biológicas do jogo, que partem dos instintos e impulsos primários da criança, não podem explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social”.

Como consequência de tais colocações, Elkonin (2009) mantém sua hipótese da relevância primordial do fator social, que implica a necessidade da criança ao jogo, uma vez que existem situações sociais em que há a ausência do jogo protagonizado, as quais “deve-se à situação especial das crianças na sociedade”. (ELKONIN, 2009, p. 59).

Lazaretti (2013, p. 213), fundamentada em Elkonin (2009), explica que “no final da primeira infância, com o amplo desenvolvimento da atividade objetal manipulatória, as ações com os objetos vão desembocando em novos tipos de ações que são a base para o surgimento do jogo de papéis”. A ideia desse tipo de jogo se dá pelo fato de que a criança necessita, por meio da imaginação, realizar-se, a partir de situações sociais das quais presencia em seu contexto. “O jogo traz, portanto, oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo”. (RITZMANN, 2009, p. 30). A criança em idade pré-escolar, no final da primeira infância, amplia suas relações sociais, modifica suas necessidades e inicia um desenvolvimento do jogo de papéis, na ânsia pela compreensão do mundo adulto e pela realização de ações imaginadas que, no momento, não poderiam ser realizadas.

Esta condição de imaginação para a realização dos desejos, bem como a simbolização de situações reais que a criança realiza, contribui para o seu desenvolvimento. Vygotsky preconizava o valor do jogo pela imaginação no sentido do favorecimento da abstração. “O jogo se apresenta como necessário e útil ao processo de ensino-aprendizagem na medida em que representa um percurso à abstração, à compreensão de conceitos a partir de situações imaginárias”. (GRANDO, 1995, p. 45). “Sendo assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato”. (SILVA, 2010, p. 97).

A função simbólica é considerada primordial para a abstração de conteúdos e a aprendizagem de conceitos científicos. Para tanto, no jogo, a criança tem a oportunidade de concretizar esta ação, representando um objeto por outro, ou uma situação. Tal atitude revela o berço preparatório para a abstração de conceitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos na idade escolar. “A preparação para os estudos escolares requer certa ‘maturidade’ da função simbólica. Com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade”. (ELKONIN, 2009, p.327).



Esta representação é considerada por Vygotsky (1991) e Elkonin (2009) um caminho importante para seu desenvolvimento intelectual, a partir de uma forma simbólica de realização de desejos que são impossíveis de serem realizáveis no momento e a criança passa a representar papéis baseados em vivências pessoais. De acordo com a periodização do desenvolvimento, no primeiro grupo da segunda infância, considerada a idade pré-escolar, o jogo protagonizado se manifesta de maneira embrionária, na qual a criança representa papéis de seu contexto, com argumentos da situação, preponderantemente, imaginária, mas, desde o início, com regras que estão implícitas à situação. “À medida que as crianças de idade menor vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumentam a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo de papéis”. (ELKONIN, 2009, p. 21).

Ao estar imersa no jogo protagonizado, promove situações que criam zona de desenvolvimento proximal, pois a criança age além do seu comportamento usual. Vygotsky (1998, p. 134) dizia que “no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”.

Na oportunidade do jogo, a criança pode mudar sua posição frente ao mundo em que está imersa, criar e coordenar novos mecanismos de ação e abrir “o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais”. (ELKONIN, 2009, p. 413). A partir desse momento, a criança utiliza das vivências que observou para, por meio desta imitação, regular seu comportamento. A imitação se torna uma prática elementar para o desenvolvimento, pois é a partir dela que a criança apropria de regulações de comportamento observadas em seu meio social. Conforme Vygotsky (1991, p. 89), no desenvolvimento da criança, “a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento”. Logo, o papel da brincadeira, na qual está latente a atividade de imitação de situações reais, observadas em suas vivências, se torna uma situação potencializadora do desenvolvimento das crianças e traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira, ou o jogo protagonizado, possui três características: a imaginação, a imitação e as regras. Conforme Ritzmann (2009, p. 31), essas características “estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras; estas mesmas características podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica”. A imaginação e a imitação já foram mencionadas anteriormente, entretanto, torna-se necessário mostrar a importância da regra, que é inerente ao jogo.



3. A utilização dos jogos com regras

Independente de este ser protagonizado, ou não, existem regras que estão implicitamente envolvidas no enredo da brincadeira, na própria situação imaginária. Estas se referem a condutas sociais, aos argumentos utilizados, os quais as crianças utilizam muitas vezes sem perceber. Sendo assim, “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”. (VIGOTSKI, 1998, p. 124).

A simbolização de um objeto pela ideia que este representa se torna uma situação regrada, pois modifica a ideia contida no objeto em questão e amplia sua função, tornando novo símbolo abstraído pela criança. A ação surge das ideias e não das coisas, “um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos”. (VIGOTSKI, 1998, p.128).

Esta conceituação de regra é o primeiro passo que a criança, no início de sua idade pré-escolar, vivencia para desenvolver sua capacidade de compreender regras apenas simbólicas do jogo, sem o apelo da situação imaginária, do faz-de-conta. A partir desta situação, a compreensão de regras se amplia, como relata Vigotski (1998, p. 124), “sabemos que o desenvolvimento do jogar com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar”.

A ênfase inicial dada aos jogos protagonizados, de faz-de-conta, é que eles iniciam a criança na compreensão da situação imaginária, a partir da imitação, e implicitamente origina-se uma vivência com regras e condutas sociais que lhe permitirão seu devido avanço, à medida que for se desenvolvendo. Leontiev (2001, p.133) afirma este valor, e relata que, “a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras”.

No início da idade pré-escolar, por volta dos três anos, é preciso primeiramente introduzir jogos que tenham um argumento, isto é, uma situação como a de faz-de-conta, para facilitar o acatamento às regras. “Nisso se apoia o mecanismo fundamental que faz com que a introdução do argumento ou a dramatização eleve a capacidade de dirigir as ações e, por conseguinte, o acatamento das regras” (ELKONIN, 2009, p.367).

Nos experimentos realizados por Elkonin, ficou perceptível que o acatamento às regras acontece gradativamente, à medida que a criança desenvolve, sendo que, a importância em se ter um argumento dramatizado, diminui progressivamente também com a elevação da idade. No caso de seu experimento utilizando o jogo de “esconde-esconde”, este não possuía nenhum argumento, isto é, alguma dramatização ou elemento que sugere a imitação, sendo necessário o acatamento às regras determinadas. No jogo “gato e rato” além das regras do jogo, existiam os



argumentos: o gato e o rato, para ser imitado. A base da regra é a mesma em ambos os casos: esconder-se e permanecer quieto, sem falar para não delatar sua presença.

Os resultados do experimento, descrito por Elkonin (2009, p. 369) mostram que a existência de argumento fez toda a diferença para as crianças de três anos e algumas com quatro anos, no acatamento às regras da brincadeira, “parece-nos que a introdução do argumento acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las”. (ELKONIN, 2009, p. 367). No caso das crianças com cinco anos, a presença de argumento não difere na compreensão e acatamento às regras, com condições de executá-las. Consequentemente, conclui-se que, “nas fases mais adiantadas da idade pré-escolar, os jogos com regras preparadas ocupam um lugar bastante considerável e, por último, na idade escolar, relegam-se para segundo plano os jogos de argumento protagonizados”. (ELKONIN, 2009, p.372).

Isto posto considera-se que a fase após os cinco anos, até a idade que se inicia a fase escolar (sete anos no caso das escolas russas), é o período oportuno para a introdução de jogos com regras preparadas que possam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual da criança. Isso acontece com uma transição, de uma fase para outra, na qual considera o desenvolvimento do jogo para a criança.

Para Leontiev (2001, p. 139), “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”. Elkonin (2009, p. 363) considera que este domínio acontecerá por volta dos sete anos, visto que, “o essencial na conduta das crianças de sete anos, em comparação com as de cinco, é que se dão conta de seu impulso e, por conseguinte, já acatam conscientemente a regra”.

Vigotski (1998, p. 126) também se ocupou em descrever sobre essa transição da evolução do jogo para a criança, e relatou que seria “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”. A partir desse momento, a criança acata a regra de maneira diferente, independente do controle externo, pois essa passa a ser interna a criança. “A regra figura como compromisso adquirido, e seu acatamento não depende da presença de controle externo por parte de um adulto ou de uma criança associada. A regra, antes exterior, converte-se em norma interior de conduta”. (ELKONIN, 2009, p. 377).

Logo, o jogo percorre para um caminho interno na criança, considerado como, “a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos), o principal caminho do desenvolvimento; quem entender esta conexão compreenderá o principal na transição da idade pré-escolar para a escolar” (ELKONIN, 2009, p. 430).

Diante de sua exposição teórica acerca dos jogos existentes, Elkonin utiliza exemplos de seus experimentos com crianças e diversos tipos de jogos, para demonstrar como a



protagonização e a compreensão das regras influenciam no desenvolvimento psíquico da criança. Revela a estas ponderações, o surgimento da abstração de conceitos, da representação, do descentramento e a superação do egocentrismo infantil e da importância das relações sociais estabelecidas pelas crianças como princípio e conteúdo dos jogos.

4. O papel do professor na utilização dos jogos

Cabe ao professor o papel de mediador, na incumbência de promover um ambiente estimulante ao jogo, com recursos adequados e a valorização desta atividade como a principal no espaço e tempo escolar. O professor define sua própria função no processo educativo, como mentor, facilitador ou mediador, dependendo da teoria de ensino na qual se baseia. Por este motivo, é ele quem faz as intervenções e mediações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

No caso de o professor fazer a opção pela utilização dos jogos como um recurso metodológico, baseando-se nos estudos descritos anteriormente, cabe a ele uma observação atenta da realidade de seus alunos, compreendendo o contexto no qual está imerso e adequando os jogos que sejam compatíveis ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo de seus alunos.

A função do professor não se restringe apenas na escolha e proposição dos jogos. Ele precisa estar atento ao desenvolvimento do jogo, antes, durante e após as partidas. Desta maneira, será possível perceber se o jogo proposto está promovendo, de fato, a interação, a abstração, a aprendizagem, o confronto de ideias, a curiosidade e demais objetivos que possam ser almejados pelo professor em seu planejamento.

A organização do espaço, bem com a seleção de material para concretização e confecção do jogo, deve ser algo para o professor estar atento. Desta forma, precisará organizar a quantidade de material suficiente, a diversidade e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças.

Consequentemente, o professor carrega a incumbência em encontrar materiais e metodologias que desafiem o interesse dos alunos e estejam em consonância com suas necessidades. A função do professor como mediador e como facilitador do processo de desenvolvimento da criança, ganha cada vez mais espaço e, dessa maneira, a intensificação de sua formação continuada caminha para além da experiência do cotidiano.

Proporcionar momentos em que os jogos se façam presentes na prática educativa, como uma estratégia metodológica em prol do desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, está intrinsecamente relacionado com a maneira pela qual o professor reconhece essa prática, sendo uma ação importante em sua aula. Os professores



precisam ser incitados a olhar os processos de aprendizagem da criança, para descobrir indícios para seu apoio e propor jogos adequados e motivadores. Além disso, precisam proporcionar momentos de investigação, de descoberta, de levantamento de hipóteses, de trocas, de busca pela solução de um problema, de planejamento e de ação.

Em consequência disto, é importante que, na formação do professor de educação básica, exista a oportunidade de contato com o uso dos jogos atrelado à prática do cotidiano da sala de aula, para que, desta maneira possa, além de conhecer, aprender e vivenciar esta estratégia metodológica, buscar referenciais teóricos para construir e sugerir outros jogos que complementarão seu trabalho com o intuito de propiciar desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem.

5. Considerações finais

A teoria Histórico-Cultural foi apontada como a que ampara e subsidia as ações em promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, assegurando que as questões do contexto sócio histórico sejam contempladas. A reflexão sobre esta teoria baseada nos estudos de Vygotsky (1991; 2001; 2005), Leontiev (2001) e Elkonin (2009) proporcionaram a compreensão do que esta abordagem sugere, esclarecendo que a criança pense de forma crítica, sistêmica, criativa, dando-lhe vez e voz no processo educativo, sendo ouvida e vista. O professor permanece no papel de mediador, entre sujeito/criança e objeto/conhecimento, oportunizando ações para que a mediação aconteça de maneira favorável ao desenvolvimento.

A utilização dos jogos foi considerada uma estratégia metodológica estabelecendo uma relação próxima à infância. É por meio do jogo, primeiramente o jogo protagonizado, que a criança compreende o mundo adulto e se adianta ao seu próprio desenvolvimento. Assim, através dessa estratégia de ensino, a criança pode se projetar para situações que não seriam disponíveis naturalmente em seu cotidiano, possibilitando-lhe as primeiras abstrações, iniciando seu processo simbólico. Na medida em que a criança é incentivada a se envolver no jogo protagonizado, ela elabora formas de pensamento e linguagem que elevam as condições de seu desenvolvimento.

Enquanto brinca, a criança interage socialmente, percebe padrões e regulações de comportamento, imagina, imita, descentraliza e se coloca na perspectiva do outro. Essas ações contribuem significativamente para o seu desenvolvimento, oportunizando a zona de desenvolvimento proximal.

As regras, embora nem sempre explícitas, fazem parte de todas as brincadeiras, ou jogos protagonizados. Todavia, quando a criança é pequena, por volta dos três anos de idade, os jogos que utilizam um argumento imaginativo se fazem mais necessários e as regras, implícitas aos



jogos, são elementos secundários. No decorrer do seu crescimento, o argumento inverte sua função. Ele passa a ser algo menos importante e as regras se tornam a peça chave para o jogo. A partir desta fase, é possível incluir os jogos cada vez mais elaborados, que exijam estratégias e lógica. Os jogos se tornam um grande aliado do desenvolvimento do pensamento abstrato, do raciocínio e da aprendizagem.

Durante a infância, os jogos são reconhecidos como a atividade principal. Isto não significa que o jogo ocupa a maior parte de tempo do cotidiano da criança. Mas ele exerce a principal influência nas atividades psíquicas da criança, promovendo a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas.

Devido a estas considerações, a atividade principal da criança, o jogo, durante a infância, precisa ser relevado no contexto educacional, como uma metodologia primordial à aprendizagem. Quando a criança entra no ensino fundamental, por volta dos seis anos de idade, o jogo precisa continuar presente, juntamente com a atividade de estudo, a fim de consolidarem estratégias de ensino. A criança, que inicia no primeiro ano, ainda precisa do jogo como atividade que favoreça seu aprendizado e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, no intuito de criar situações que provoquem a abstração e a simbolização, necessárias à aprendizagem de conceitos teóricos matemáticos.

O jogo se torna um aliado nas aulas e, conseqüentemente, em outras demandas, uma vez que ele oportuniza a aprendizagem de outros aspectos, não somente conteúdo, como a interação social, o colocar-se no ponto de vista do outro, a elaboração de estratégias, antecipação do pensamento e, até mesmo, lidar com frustrações ao não obter êxito em suas jogadas.

Após este estudo, espera-se que professores e formadores compreendam melhor a utilização dos jogos, não como um passatempo, mas como um real aliado ao desenvolvimento infantil, desde que devidamente planejados e inseridos na prática docente. Este é, de fato, um recurso a ser utilizado, necessário às crianças. Almeja-se que os jogos sejam vistos para além do senso comum, ou mesmo por uma visão biológica da criança, na tentativa de suprir estágios de seu desenvolvimento. Os jogos, sejam eles protagonizados ou de regras, precisam ser compreendidos como elementos preciosos e necessários à infância, como atividade principal ao seu desenvolvimento psíquico e social, baseados na perspectiva histórico-cultural.

Referências

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Campinas. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

GRANDO, R. C. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 1995.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. PUENTES, R. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 203-231.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

RITZMANN, C.D. S. **O jogo na atividade de ensino – um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial**. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2009.

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria Histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Presidente Prudente, SP. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 1 ed. São Paulo: Moraes Ltda. 1991. p. 1-18.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 30/06/15. Aprovado em: 22/10/15.

