

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – A PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSKY E KISHIMOTO

Suzana Santiago Sobral ¹
Sônia Inês Sanches Ribeiro ²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer um resumo das contribuições de Piaget, Vygotsky e Kishimoto acerca do papel do brincar na educação e no desenvolvimento infantil, além de promover um diálogo entre suas teorias, possibilitando uma visão geral acerca do tema para todos os profissionais atuantes na educação de crianças de 0 a 5 anos que desejam refletir sobre a importância de inserir o brincar no contexto escolar. Mediante uma pesquisa bibliográfica, levantamos diversos materiais, dentre livros, artigos e entrevistas, os quais nos permitiram fazer considerações sobre as principais ideias relacionadas à importância do brincar na Educação Infantil na perspectiva dos três autores escolhidos.

Palavras-chave: 1 Brincar. 2 Educação Infantil. 3 Aprendizagem. 4 Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

A utilização de brincadeiras e brinquedos como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil tem sido alvo de estudo não só da Pedagogia, mas também da Psicologia. É, de fato, assunto de interesse de todos os profissionais que lidam com o desenvolvimento de crianças. O ato de brincar é, segundo Silva e Santos (2009) “natural na vida das crianças” e “está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida”.

A proposta deste trabalho é trazer uma síntese das ideias difundidas pelas obras de três pesquisadores influentes no contexto de estudos mais recentes, mediante uma pesquisa bibliográfica. Escolhidos pela sua relevância e grande contribuição para a efetivação do uso de brinquedos e brincadeiras no ato educativo, Piaget e Vygotsky figuram no cenário mundial e, como representante do cenário nacional brasileiro, a autora Kishimoto é referência.

Pretendemos, ao longo do artigo, fazer um resumo das contribuições desses três pesquisadores acerca do papel do brincar na educação e no desenvolvimento infantil, além de promover um diálogo entre suas teorias, possibilitando uma visão geral acerca do tema para

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: suzanasantiago07@gmail.com;

² Professora Mestre da Universidade Católica Dom Bosco. Orientadora de Trabalho de Conclusão do Curso de pós-graduação Lato sensu da UCDB/Portal Educação.

todos os profissionais atuantes na educação de crianças de 0 a 5 anos que desejam refletir sobre a importância de inserir o brincar no contexto escolar.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o levantamento bibliográfico. Obras dos três autores selecionados foram lidas, bem como artigos que traziam estudos a respeito do trabalho desses autores, além de entrevistas com pesquisadores do tema. Após o levantamento de informações com o recorte do brincar na educação infantil, foi feito um resumo das ideias dos três autores, e foi feita uma comparação dos seus enfoques ao longo do trabalho.

A CRIANÇA E O BRINCAR

A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, p.21). Como “sujeito social e histórico”, a criança participa da construção de sua identidade social. Inserida na sociedade, ela interage com o meio – pessoas, objetos, animais, elementos do ambiente – e não só é moldada por ele, mas também o modifica.

Segundo Gusso e Schuartz (2005) “o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança”.

Giacometti, Barcelos e Dias (2013) nos dizem que “não há como negar o benefício dos jogos para o desenvolvimento infantil”. Nas obras da pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto, essa importância é constantemente lembrada. Ela nos diz que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (KISHIMOTO, 2010).

É importante destacar a função social da brincadeira e o seu papel cultural. Para Silva e Santos (2009), “estudos atuais têm se preocupado em observar a infância e suas brincadeiras visando compreender as formas de sociabilidade da criança e seu diálogo com a cultura adulta”. As autoras nos dizem ainda que “a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta a importância do brincar, trazendo a relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo

das crianças. Consta em seu texto que um dos princípios que embasam a “qualidade das experiências oferecidas para o exercício da cidadania” é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (BRASIL, 1998)

Esse direito é constitucional e vigora como lei desde 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Em seu Art. 16º, Inciso IV, esta lei nos diz que a criança tem direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Em suas obras, Piaget e Vygotsky também consideraram o brincar como um aspecto fundamental do desenvolvimento Infantil. Rolim, Guerra & Tassigny (2008) nos dizem que “Vygotsky, ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, destacando-se suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança”. E Mattos e Faria (2011) afirmam que, para Piaget, o jogo “é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-operatório”.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, e respaldados por pesquisas e trabalhos de importantes autores, voltaremos o nosso olhar para a influência dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças com idades entre 0 a 5 anos, correspondentes às idades das classes de Educação Infantil. Esta faixa etária aparece na LDBN 9.394/96, em seu Artigo 4º, Inciso II.

O BRINCAR SOB A ÓTICA DE PIAGET

O biólogo suíço Jean Piaget dedicou grande parte dos seus esforços para explicar a estrutura do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Em suas obras, Piaget levou em consideração o papel da brincadeira nesses processos. Segundo Giacometti et al. (2013), “Um dos estudos mais importantes sobre o jogo infantil está na obra de Piaget em ‘Formação do símbolo na criança’”. Nesta obra, Piaget traça relações entre o jogo e o desenvolvimento intelectual infantil. Giacometti et al. (2013) nos dizem que Piaget estabelece que:

- 1) o jogo encontra sua finalidade em si mesmo. O jogador se preocupa mais com o resultado do que com o jogo em si mesmo.
- 2) é uma atividade espontânea, aqui o jogo não tem preocupação com nenhuma regra;
- 3) é uma atividade que dá prazer;
- 4) o jogo tem uma certa falta de organização;
- 5) aqui o comportamento da criança é livre de conflito, aqui o jogo ignora os conflitos;
- 6) o jogo tem uma motivação mais intensa. (GIACOMETTI, BARCELOS E DIAS 2013, p.1102)

Para compreender a visão piagetiana do brincar, em especial o brincar na faixa etária de 0 a 5 anos, é necessário levar em consideração os estágios de desenvolvimento que foram estabelecidos por Piaget. Na concepção Piagetiana, existem 4 estágios de formação cognitiva, sendo os dois primeiros estágios aqueles que interessam, de fato, à Educação Infantil. São eles: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) e o pré-operacional (de 2 a 7 anos).

No estágio sensório-motor, a criança não possui a capacidade simbólica, ou seja, “não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (PIAGET E INBIEDER, 1986, p. 11 apud PALANGANA, 2015).

Em síntese, pode-se dizer que ao longo dos primeiros dois anos de vida a criança diferencia o que é dela do que é do mundo, adquire noção de causalidade, espaço e tempo, interage com o meio demonstrando uma inteligência fundamentalmente prática, caracterizada por uma intencionalidade e uma certa plasticidade. Ainda que essa conduta inteligente seja essencialmente prática, é ela que organiza e constrói as grandes categorias de ação que vão servir de base para todas as futuras construções cognitivas que a criança empreenderá. (PALANGANA, 2015)

No segundo estágio, o pré-operatório, a criança já desenvolveu a capacidade simbólica, logo é capaz de reconhecer os símbolos em suas variadas formas, adquirindo certo grau de independência em relação aos estímulos captados pelos sentidos. Nessa fase, também, a criança começa a distinguir o significante (símbolo, imagem, representação), do significado (o objeto ou estrutura real).

Dentre as demais características básicas que identificam a natureza do pensamento pré-operacional, também pode-se destacar a conduta egocêntrica ou autocentrada. A criança vê o mundo a partir de sua própria perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis. Daí que uma das principais tarefas a serem cumpridas neste estágio é a descentração, o que significa sair da perspectiva do “eu” como único sistema de referência. (PALANGANA, 2015)

Segundo Mattos e Faria (2011), para Piaget, o jogo “se dá num período paralelo ao da imitação, porém, enquanto nesta há uma predominância da acomodação, no jogo, a característica essencial é a assimilação”. Por acomodação e assimilação temos que a assimilação “refere-se à incorporação de novas experiências ou informações à estrutura mental sem, contudo, alterá-la” e a acomodação “se define pelo processo de reorganização dessas estruturas, de tal forma que elas possam incorporar os novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem às novas exigências do meio”. (PALANGANA, 2015)

Mattos e Faria (2011) pautam seu artigo “Jogo e Aprendizagem” na teoria de Piaget. Os autores dizem que, na visão piagetiana, o jogo se inicia nos comportamentos sensório-motores, quando as reações circulares se prologam em jogos, isto é, as ações passam a ser repetidas “unicamente pelo prazer que esta repetição lhe proporciona” (MATTOS E FARIA, 2011).

Meneses (2012) explica as reações circulares da seguinte maneira: “a criança, depois de executar por acaso uma ação que provoca uma satisfação, passa a repetir essa mesma ação repetidas vezes, o que é chamado de reação circular”. Inicialmente, quando do acaso da execução prazerosa, a criança faz o processo de assimilação. Posteriormente, na repetição característica das reações circulares, ela, então, passa para o processo de acomodação. Para Mattos e Faria (2011) “verifica-se que os esforços adaptativos, típicos de uma nova reação circular iniciada, são transformados em Jogo”. Nessa fase, os jogos são chamados, por Piaget (1971), de jogos de exercício.

O jogo vai se desenvolvendo à medida em que ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança e, por volta dos 18 aos 24 meses, a criança “já penetrou no processo de representação mental devido ao surgimento do símbolo lúdico que se transformou em esquema simbólico, caracterizando assim o início do ‘faz-de-conta’” (MATTOS E FARIA, 2011). A fase pré-operatória é, então, marcada pelo jogo simbólico.

Para Piaget (1971) o jogo simbólico também contém características do jogo de exercício, mas recebe essa denominação “na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos” e também “as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício”. Piaget cita, ainda, o “jogo simbólico solitário” e o “simbolismo a dois ou a muitos”, porém não os distingue como categorias.

É construindo representações que a criança registra, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança assimila a realidade externa adulta à sua realidade interna. A hora do jogo é um momento carregado de significações. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando a criança brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. Está interagindo com o mundo. Está recebendo, internalizando idéias e sentimentos. E está dando sua resposta criativa. (MATTOS E FARIA, 2011)

O BRINCAR SOB A ÓTICA DE VYGOTSKY

Os trabalhos do psicólogo bielorusso Lev S. Vygotsky enfocam o desenvolvimento social ou cultural dos indivíduos sob a perspectiva sócio-interacionista. (NEGRINE, 1995; PALANGANA, 2015). Segundo Negrine (1995), “Vygotsky considera que o jogo é o meio básico do desenvolvimento cultural das crianças” e, ainda, versa sobre a íntima relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (maturação), onde “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto que o processo de aprendizagem, estimula o processo de maturação e lhe faz avançar até certo grau”.

Um conceito importante a ter em mente para a compreensão do trabalho de Vygotsky é “zona de desenvolvimento proximal”. Este conceito traz a ideia de uma distância entre aquilo que a criança consegue fazer por si só e aquilo que ela consegue executar com a ajuda de um outro indivíduo, e que, potencialmente, poderá aprender a fazer sozinha no futuro. Este conceito encerra em si a questão da ligação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Como nos dizem Tonietto, Vieira, de Paula e Wandembruck (2006) “A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura na zona de desenvolvimento proximal”. A zona de desenvolvimento proximal não é fixa, pelo contrário, é mutável, expansível, se altera à medida em que a criança cresce, e à medida em que interage socialmente.

Para Tonietto et. al (2006) “a brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal da criança que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real”.

Vygotsky considera que o jogo surge concomitante ao simbolismo. Negrine (1995) nos diz que Vygotsky “fala que jogar em uma situação imaginária resulta totalmente impossível para uma criança de menos de três anos”. Traçando um paralelo com a teoria piagetiana, vemos aí uma discrepância, na medida em que Piaget sugere que o surgimento do esquema simbólico se dá entre os 18 e 24 meses de vida. Sobre este aspecto da teoria de Vygotsky, temos que:

Vygotsky, ao considerar que o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório ou imaginário, provavelmente se esqueceu de explicar como ele entendia a atividade da criança anterior a esta fase, uma vez que esta etapa, na sua teoria, não está suficientemente esclarecida, principalmente quando ele analisa o jogo infantil. (NEGRINE, 1995)

Para Vygotsky, o jogo é definido pelo simbolismo, pela situação imaginária. Uma vez que esta situação imaginária contém normas de conduta, ainda que, de certo modo, alguns de seus elementos sejam alienados da realidade, podemos concluir que não há jogo sem regras (NEGRINE, 1995). Como exemplifica Vygotsky (1991), em uma situação onde uma criança brinca de ser mãe de uma boneca, “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal”. As regras do jogo, então, não são necessariamente construídas por outrem, elaboradas antes do jogo, ou especificamente criadas para aquele determinado momento. Elas podem ser as regras sociais existentes na realidade, internalizadas pela criança em seus aprendizados anteriores, e existirão na brincadeira da criança com outros indivíduos, ou na brincadeira solitária.

Negrine (1995) nos diz que do mesmo modo em que uma situação imaginária contém regras, todos os jogos de regras contêm uma situação imaginária. O autor traz então outra comparação interessante entre as teorias de Piaget e Vygotsky. Segundo ele, “para Vygotsky o

jogo da criança evolui não do jogo simbólico ao jogo de regras, como diz Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras aparente”.

O papel do brinquedo, no contexto da teoria de Vygotsky é servir de base para a satisfação de certas necessidades da criança, e estas necessidades “vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento” (ROLIM et. al 2008). As autoras nos dizem ainda que, de acordo com Vygotsky, “para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para coloca-las em ação”.

Crianças muito pequenas, privadas da capacidade de criar situações imaginárias, tendem a ter seu comportamento, suas necessidades e desejos vinculadas a situações concretas, relacionadas intimamente com os seus sentidos. Nas palavras do próprio Vygotsky (1991), “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto”.

Todavia, crianças que já possuem a capacidade imaginativa podem desejar coisas e até mesmo situações impossíveis de serem realizadas no momento do seu desejo. Para Vygotsky (1991) o brinquedo surge a partir dessas necessidades irrealizáveis, como um meio que permite à criança, ao adentrar no campo imaginativo, realizar o seu desejo.

Vygotsky (1991) nos fala de dois paradoxos contidos no brinquedo:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1991)

As contribuições de Vygotsky sobre o brincar são muito importantes para reforçar o sentimento de valorização da brincadeira e do brinquedo como ferramentas essenciais na formação da criança, sobretudo no aspecto sociocultural que tão intensamente permeia as suas obras.

O BRINCAR SOB A ÓTICA DE KISHIMOTO

Tizuko Morchida Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da USP. Seus trabalhos são voltados para o campo da Educação Infantil, e possui grande quantidade de publicações dedicadas aos temas brinquedo, brincadeiras e jogos. Nessas publicações percebe-se grande riqueza de embasamento teórico, na medida em que a autora traz informações de diversos pesquisadores, oriundos de diferentes lugares e épocas.

Encontramos aspectos históricos dos temas referidos, preocupação em esclarecer conceitos e ideias sobre os termos “jogo”, “brinquedo”, “brincadeira”, “criança”, bem como uma perspectiva interessante da associação desses termos com a educação infantil. Sobre a definição desses termos, ela nos diz que “tentar definir o jogo não é tarefa fácil” (KISHIMOTO, 1994) e que sobre os conceitos de brinquedo e brincadeira “não há um conceito universal sobre tais termos, uma vez que o brincar é visto como polissêmico, tendo várias significações” (KISHIMOTO, 2009). Porém, Kishimoto (1994) deixa clara a importância de fazer a distinção entre eles ao dizer que “não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança”.

Ela dedica um enfoque especial ao assunto em seu livro “O jogo e a educação infantil”, na tentativa de esclarecer o que vem a ser o jogo. Embora o conceito não seja totalmente formulado, seu embasamento nos estudos de diversos pensadores nos dão uma ideia mais próxima do que podemos considerar como jogo. Kishimoto (1994) nos diz que definir o jogo depende muito da visão de cada cultura sobre aquilo que está se tentando classificar como jogo, posto que “um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo”.

Ainda neste livro a autora diferencia o brinquedo do jogo quando nos diz que “diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 1994). Para ela, também podemos conceituar o brinquedo “no aspecto material e imaterial (qualquer objeto industrializado, sucata, meu dedo, minha voz, uma idéia), como algo que se destina ao brincar, que se torna um suporte para a ação de brincar” (KISHIMOTO 2009). E nos diz ainda que “o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo” (KISHIMOTO, 2010).

Por brincar, Kishimoto esclarece que “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010). Porém Kishimoto é contrária à ideia de que o brincar seja capaz de ensinar conteúdos curriculares. Para ela, o “jogo educativo ou didático” pertence a outra modalidade, “com características diversas do brincar livre” (KISHIMOTO, 2009).

Como suporte para confirmar se os professores entendem as atividades escolares como trabalho ou como jogo, Kishimoto nos diz que dois pontos são fundamentais: a livre escolha e o controle interno. No primeiro, só se considera jogo infantil quando este é escolhido pela criança de forma espontânea, de outra forma, é considerado trabalho ou ensino. No segundo ponto, têm-se que no jogo infantil, são as próprias crianças que ditam o curso dos

acontecimentos. “Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor” (KISHIMOTO, 1994).

Para Kishimoto, o brincar infantil deve ser livre, espontâneo e, em relação à sua utilização na educação infantil ela nos diz: “Todo período da educação infantil é importante para a introdução de brincadeiras. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010). Ao professor mediador caberia, por exemplo, fazer uma observação e acompanhamento de cada criança, verificando “quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez” (KISHIMOTO, 2010).

Uma obra importante de Kishimoto para o norteamento do uso de brinquedos e brincadeiras no âmbito da Educação Infantil é o seu artigo “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”. Neste artigo, Kishimoto fala não só da sua perspectiva sobre a importância de inserir o brincar na Educação Infantil, mas também aborda aspectos como o cuidado na escolha dos brinquedos.

Na referida obra, a autora também analisa o brincar na Educação Infantil usando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, segundo as quais “as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas” e também indicam que “não se pode pensar no brincar sem as interações” (KISHIMOTO, 2010), interações estas que se dão com a professora, com outras crianças, com os brinquedos e materiais, com o ambiente e, ainda, interações entre a Instituição, a família e a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resumos feitos, é possível perceber que cada autor tem sua própria abordagem sobre a contribuição do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças.

Piaget, com seu enfoque no desenvolvimento da estrutura cognitiva, coloca a brincadeira em segundo plano em seus estudos, porém considera que ela é uma parte importante do processo de desenvolvimento infantil e que se origina nos primórdios do desenvolvimento da criança, já nos primeiros meses de vida.

Vygotsky, com seu enfoque sócio-cultural, traz o surgimento da brincadeira na faixa dos três anos de idade, a partir da consolidação da capacidade simbólica da criança, considerando como brincadeira as situações imaginárias que uma criança vivencia.

Kishimoto se preocupa em esclarecer detalhes do significado de termos como jogo, brinquedo e brincadeira e contribui de maneira brilhante para a elucidação de questões que envolvem a utilização do brincar na educação de crianças de 0 a 5 anos. Traz ainda uma parte prática, sugerindo brincadeiras e materiais que podem ser usados, prática esta não encontrada nos trabalhos de Piaget ou de Vygotsky, salvo exemplos dados pelos autores para ilustrar suas teorias.

Gostaríamos de trazer, também, o interessante olhar de Kishimoto sobre a perspectiva de Piaget e Vygotsky acerca da brincadeira, feito por ela em sua obra “O jogo e a educação infantil”. Para ela, na teoria piagetiana, a brincadeira “serve para revelar mecanismos cognitivos da criança”, e Piaget “ ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não da estrutura cognitiva [...] mostra o pouco valor que lhe atribui” na medida em que “o conteúdo da inteligência não tem a relevância da estrutura mental, o centro de seu estudo psicológico [...] Para o autor, ao manifestar a cultura lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estágios cognitivos” (KISHIMOTO, 1994).

E sobre os estudos de Vygotsky ela nos diz que

Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais. (KISHIMOTO, 1994)

Embora Kishimoto e Vygotsky possuam uma visão mais aproximada da relação sócio-cultural que envolve o processo do brincar, e possa nos parecer que ela se distancia de Piaget, podemos afirmar que Kishimoto também conversa com a teoria piagetiana na medida em que: fala da repetição de ações prazerosas na brincadeira (o que nos remete às reações circulares de Piaget); fala que bebês de aproximadamente seis meses “pensam com as mãos” e usam o corpo como instrumento; e fala da importância de explorar o uso de materiais com diferentes texturas, cores e sons, nos remetendo ao desenvolvimento sensorial abordado por Piaget. (KISHIMOTO, 2010).

Concluimos que as convergências e divergências dos três autores estudados servem para enriquecer nosso olhar a respeito da temática do brincar na educação infantil. O tema é muito vasto e é imprescindível que todos aqueles interessados nele façam pesquisas mais

aprofundadas, principalmente se a intenção é sair da teoria e partir para a prática no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. O jogo educativo na educação infantil. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v.10, n. Especial, p. 1809-1105, jul/dez 2013. Disponível em < <http://docplayer.com.br/9168589-O-jogo-educativo-na-educacao-infantil-valeria-cristina-giacometti-1-rosiclaire-barcelos-1-carmen-lucia-dias-2.html>>. Acesso em 15 set 2016.

GUSSO, S. de F. K; SCHUARTZ, M. A. **A criança e o lúdico: A importância do Brincar**. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI057.pdf>> Acesso em: 15 nov 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 03 fev 2016.

_____. Brinquedos: depoimento. [24 de abril de 2009]. **Jornal Eletrônico do Portal do Professor**. Entrevista concedida ao Jornal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>>. Acesso em: 26 set 2016.

_____. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

MATTOS, Regiane C. F.; FARIA, Moacir Alves de. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 2, nº 1, 2011. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2016.

MENESES, Hélem Soares de. **O período sensório-motor de Piaget**. Disponível em: < <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-periodo-sensorio-motor-de-piaget>>. Acesso em: 18 set 2016.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, nº 2, junho 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2183>>. Acesso em: 25 set 2016.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zahar, 1971.

ROLIM, Amanda A. M; GUERRA, Siena S. F; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades.** Fortaleza, v.23, n. 2, p. 176-180,jul/dez 2008. Disponível em <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em 04 fev 2016.

SILVA, Aline F.F. da; SANTOS, Ellen C. M. dos. **A Importância do Brincar da Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 03 ago 2016.

TONIETTO, Marcos Rafael; VIEIRA, Flavia G. L.; DE PAULA, Deborah H. L.; WANDEMBRUCK, Monique Paola. Brincar: uma experiência na teoria de Vygotsky. **In: Educere – Anais.** Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-259-TC.pdf>>. Acesso em: 26 set 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.