



**NIEP
MARX**

Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
O papel da brincadeira no desenvolvimento histórico e cultural da criança: uma leitura a partir da psicologia histórico-cultural			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Niágara Vieira Soares Cunha			
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>A discussão central apreendida neste artigo tem como eixo de análise o alicerce do desenvolvimento histórico e cultural da criança, tomando como base a atividade da criança, como também, o papel da brincadeira no processo de aprendizagem na educação infantil. Assim o nosso objetivo é analisar o papel que a brincadeira cumpre no processo de desenvolvimento histórico e cultural da criança, à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. O percurso metodológico adotado para a efetivação desta pesquisa terá como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Para compreender o processo de formação do ser humano precisamos passar inicialmente pela análise das diferenças entre a atividade humana e a atividade animal, pois para Duarte (2004, p.46) “indagar-se sobre o que diferencia o gênero humano das espécies animais é indagar-se sobre o processo histórico de construção da cultura”. Nesse sentido, tanto para Marx e Engels (2007), como para a Escola de Vigotski, os processos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são os mesmos que produzem a historicidade do ser humano. O que é essencial para compreender a atividade da criança, isto é, o seu desenvolvimento e como esta é construída nas condições concretas de vida. Por fim, baseado no entendimento do conteúdo expresso na atividade da criança é que podemos revelar inicialmente a importância da brincadeira e o papel condutor da educação neste processo.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Psicologia histórico-cultural; criança; brincadeira			
ABSTRACT			
KEYWORDS			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

INTRODUÇÃO

A discussão central apreendida neste artigo tem como eixo de análise o alicerce do desenvolvimento histórico e cultural da criança, tomando como base a atividade da criança, como também, o papel da brincadeira no processo de aprendizagem na educação infantil.

O processo de delimitação do objeto nos conduziu ao período da Revolução Soviética, momento ímpar nas formulações do campo da Psicologia Histórico-Cultural. Formulações estas que nortearam nossos estudos, pois podemos encontrar nesta teoria diversas contribuições para o campo da educação infantil com as diversas pesquisas empreendidas principalmente por Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin.

A reorganização do Instituto de Psicologia de Moscou foi um marco, pois sob a direção de Vigotski, esta tinha por objetivo central colaborar com a transformação socialista do homem Pós-Revolução Russa de 1917. Sobre um novo alicerce intelectual e cultural, a nova organização econômico-social carecia da efetivação de um conjunto de tarefas práticas, as quais apenas poderiam ser efetivadas com a devida adaptação das ciências a essas tarefas. Essa adequação, por sua vez, apenas seria efetivada com a reconstrução das ciências em seus diversos campos, que, para atender aos interesses essencialmente sociais desta nova sociedade, deveriam ser erigidas sobre as bases do materialismo histórico-dialético perspectivado por Marx (LURIA, 1988).

Nesse cenário, o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural assumiu um caminho diametralmente diferente. A nova proposta postulada pela escola de Vigotski estava diretamente determinada pelas transformações realizadas na sociedade como um todo, pois cabia a esta criar um novo sistema que pudesse sintetizar as formas conflitantes dos estudos descritos anteriormente, não limitando a psicologia a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Ou seja, nascia uma nova psicologia, iniciava-se uma revolução científica no interior da revolução soviética, e não somente uma adaptação das ciências às tarefas postas pela revolução (LURIA, 1988).

Para Leontiev (1978) esse caminho escolhido se tornou uma batalha contínua na tentativa de romper com conceitos que, sob uma ou outra aparência, revelavam-se biologizantes, idealistas e mecanicistas. Nesse sentido, foram produzidas novas abordagens com um novo aparato conceitual que ergueu o nível científico da psicologia a um nível incomparavelmente superior ao então reconhecido na Rússia pré-revolucionária.

Nesse sentido, as formulações expressas através dos estudos acerca do papel da brincadeira também seguiu uma nova abordagem. Rompeu-se, com a hegemonia do brincar enquanto fenômeno biológico, se diferenciando apenas nos instintos ou pulsões profundas que se manifestavam na

brincadeira, para uma abordagem que compreende o brincar enquanto atividade cultural que tem referência na atividade humana e nas relações sociais (ELKONIN, 2009).

De acordo com exposto acima, Elkonin, afirma que a brincadeira possui um fundo social e não pode ser meramente um fenômeno biológico. Isso se dá face à necessidade da criança em se comunicar com os adultos, necessidade esta que se converte em tendência para ter uma vida comum com eles. (ELKONIN, 2009).

Aqui podemos localizar o contexto da educação infantil no processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade, como também o desenvolvimento infantil apresentando um vínculo entre criança e sociedade que se apresenta em uma sociedade contemporânea com uma relação mediada pela educação e pelo ensino. Considerando o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, isto é, intimamente ligado às condições objetivas da organização social, não se desenvolvendo de forma meramente linear.

Nesse contexto, torna-se pertinente efetivar estudos que enfatizem a importância do ensino na Educação Infantil, assim, consideramos especificamente para esta pesquisa, o brincar enquanto elemento integrante do desenvolvimento histórico e cultural da criança.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar o papel que a brincadeira cumpre no processo de desenvolvimento histórico e cultural da criança, à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Feitas essas considerações iniciais, a título de problematização do objeto de estudo, vale destacar algumas questões que orientaram os nossos esforços investigativos, a saber:

- Como os psicólogos soviéticos da escola de Vigotski conceituam o brincar/jogar?
- Qual o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento histórico e cultural da criança?

2 ATIVIDADE HUMANA

Iniciamos, então, sublinhando que para compreender o processo de formação do ser humano precisamos passar inicialmente pela análise das diferenças entre a atividade humana e a atividade animal, pois para Duarte (2004, p.46) “indagar-se sobre o que diferencia o gênero humano das espécies animais é indagar-se sobre o processo histórico de construção da cultura”.

Nesse sentido, tanto para Marx e Engels (2007), como para a Escola de Vigotski, os processos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são os mesmos que produzem a historicidade do ser humano. Então, a partir daqui apresentaremos as diferenças entre estas atividades e como estas se apresentam na historicidade do ser humano.

Precisamos compreender primeiramente que o animal em sua atividade se relaciona com o meio ambiente em busca de se adaptar ao mesmo para sobreviver. Com isso, as atividades produzidas pelos animais demarcam o limite posto pela necessidade, ou seja, da satisfação de suas necessidades.

[...] a atividade dos animais é biológica e instintiva. [...] não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. (LEONTIEV, 2004, p. 66-67).

Assim, a origem de uma atividade animal passa fatalmente pela necessidade de satisfazer algo, o que seria o seu motivo real, o que levou o animal a executar a atividade. Sendo que o limite desta atividade esbarra-se nas relações biológicas e instintivas com a natureza. Neste sentido, a atividade só é bem sucedida se a necessidade for satisfeita (LEONTIEV, 2004).

A estrutura da atividade animal corresponde à relação imediata entre o motivo da atividade e o objeto da atividade. Ou seja, quando um determinado animal está com fome ele age de maneira a abater uma presa e dela alimentar-se. Dessa forma, o motivo para a realização desta atividade seria a necessidade de alimento, o qual tem uma relação direta com o conteúdo ou objeto da atividade que já corresponde ao que o animal faz para garantir a satisfação de sua necessidade (LEONTIEV, 2004). Neste exemplo, se dá pela ação de perseguir e abater a presa.

Por outro lado, a relação do objeto é sempre inseparável das suas necessidades, diferentemente do homem que é capaz de distinguir por um lado, o objeto da sua relação e por outro a própria relação. Esta distinção que o homem faz, falta ao animal (LEONTIEV, 2004).

Outro ponto que merece destaque são as relações de um animal para com os membros de sua espécie. Para Leontiev (2004) é fundamentalmente idêntica às relações que o animal tem com

os objetos e a relação que tem com os outros animais. Ou seja, estas relações pertencem igualmente à esfera biológica. Já se observou atividades executadas por muitos animais em conjunto, mas jamais efetivaram uma atividade coletiva. Como exemplo:

[...] as formigas transportando um fardo bastante pesado, qualquer haste ou qualquer grande inseto. Constatou-se que o caminho finalmente comum que segue o fardo não resulta de ações comuns organizadas, mas da adição estritamente mecânica dos esforços fornecidos pelas diferentes formigas, cada qual agindo como se estivesse sozinha a trabalhar (LEONTIEV, 2004, p. 69).

Em consonância com o exposto acima, tais atividades seguem diversos níveis de complexidade. Como exemplo, podemos mencionar os pássaros que constroem seus ninhos, as abelhas que constroem os favos, a construção da habitação coletiva das formigas, entre outros. Tudo isso, ainda hoje encanta os seres humanos e esta afirmação reflete a diferenciação do animal para o homem. Pois segundo Duarte (2004, p. 48) “[...] somos capazes de nos encantarmos com a engenhosidade da atividade de certos animais. Mas os animais não se encantam com nossa atividade. [...] os animais não analisam a atividade humana”.

A construção do ninho de pássaros, como o João de barro, também distingue a atividade animal da atividade humana, pois estes animais a milhares de anos constroem os seus ninhos invariavelmente da mesma forma que o fazem hoje. Já o ser humano começou a construir habitações e estas por vez, foram se tornando, com o passar dos anos, cada vez mais complexas, e assim,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1985, p. 150).

Podemos destacar um ponto fundamental da atividade humana: sabemos que o animal age para a satisfação de suas necessidades, assim o motivo está diretamente ligado ao objeto. Já o homem, como dizia Marx e Engels (2007) age para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.

Leontiev (1980, p. 51) conceitua atividade como “uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material”. E constitutivo da atividade é o motivo, o qual sem este não tem qualquer significado. Destarte, o que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre os seus motivos.

Assim, as diferentes atividades distinguem-se pelos seus motivos. O conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo: uma atividade “não motivada” não é uma atividade sem motivo mas atividade com um motivo subjetivo e objetivamente escondido (LEONTIEV, 1980, p. 55).

Naturalmente, o motivo da atividade pode ser material ou mesmo ideal, isto é, “pode ser dado na percepção ou existir apenas na imaginação, na mente” (LEONTIEV, 1980, p. 55).

Outro componente básico da atividade humana é a ação. Leontiev (1980) a considera como um processo que corresponde ao resultado que deve ser alcançado e que obedece a um fim consciente.

Uma atividade pode ser composta de diversas ações, as quais correspondem aos processos em que o motivo e o objeto não coincidem. Podemos usar o exemplo da caça para uma melhor compreensão. Em um momento de caçada um grupo de caçadores se divide em dois, sendo que um é responsável pela espreita e apreensão da caça, enquanto o outro pela função de espantar os animais até o local em que estaria os demais integrantes a espreita (LEONTIEV, 2004).

Então, o que daria sentido a atividade desses indivíduos seria as relações sociais que cerca o conjunto desta atividade. Encontramos na base de ligação destas ações não uma relação natural, mas uma relação social, uma relação de trabalho (LEONTIEV, 2004). Complementando esta afirmativa

[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora destas relações a atividade humana não existe. Como ela existe, é determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção [...]. É evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida (LEONTIEV, 1980, p. 51).

A forma de acumulação de experiência pode ser dada ao homem na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, sendo esta a atividade do trabalho. Pois é no trabalho, em seu processo de produção que “o que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto” (MARX, 1985, p. 151).

Um ponto que merece destaque é que um objeto cultural, esse sendo material ou não, apresenta uma função social, um significado socialmente estabelecido. Assim, o processo de objetivação corresponde ao processo de produção e reprodução da cultura humana (LEONTIEV, 2004).

Enquanto que no animal as relações entre cada espécie é determinada pela herança biológica, no homem as relações entre estes e a história social é “mediatizada pela apropriação dos

fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (DUARTE, 2004, p. 51). Segundo Leontiev (2004, p. 275)

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Ou seja, a realidade concreta manifestada ao homem através da sua relação com o mundo é dada desde as primeiras etapas de seu desenvolvimento. Com isso, a realidade se apresenta como um conjunto de objetos que se desvelam ao homem em sua significação social, por intermédio da atividade humana (LEONTIEV, 2004).

Este significado deve ser entendido como um “sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico”(LURIA, 1986, p. 45). A propósito, ao assimilar o significado das palavras dominamos a experiência social e este sistema estável de generalizações é apresentado igualmente para todas as pessoas. Já o sentido refere-se ao “significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados” (LURIA, 1986, p. 45).

A análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem implicação direta na educação. Pois, as proposições de grande parte das correntes pedagógicas em voga seriam exatamente postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares. Um dos desafios da educação escolar contemporânea seria justamente fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos (DUARTE, 2004).

Aqui podemos situar o problema levantado nesta pesquisa acerca do brincar enquanto elemento constituinte do desenvolvimento da criança. Todavia, não basta ser constituinte, mas deve cumprir um papel real no processo de ensino-aprendizagem das crianças, apresentando um conteúdo e, sobretudo, sentido para as crianças. Daremos seguimento à discussão, doravante, com foco na atividade da criança no próximo subitem.

3BREVE ENSAIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DA CRIANÇA

Já compreendemos através da exposição do item anterior o conceito de atividade humana. Dando continuidade, precisamos versar acerca da atividade da criança, isto é, o seu

desenvolvimento e como esta é construída nas condições concretas de vida. Só assim, baseado no entendimento do conteúdo expresso na atividade da criança é que podemos revelar inicialmente a importância da brincadeira e o papel condutor da educação neste processo.

Todavia, sabemos que a análise adequada para compor este item não será contemplada de forma integral devido ao espaço apropriado a um projeto de tese. Destarte, faz-se necessário enfatizar que a extensão do conteúdo teórico necessário para consubstanciar esta pesquisa perpassa os elementos expostos. Consideremos os conceitos que envolvem a discussão aqui apresentada e que no desenvolvimento da pesquisa irão surgir, são eles: significado, sentido, função interpéssica e intrapéssica, funções psíquicas elementares e superiores, atividade, desenvolvimento cultural da criança, entre outros.

Inicialmente, precisamos compreender que a atividade em geral não é constituída de forma mecânica, ou seja, alguns tipos de atividade se destacam como principais em certo estágio do processo de desenvolvimento da criança. Assim, certas atividades representam o papel principal no desenvolvimento (LURIA, 1988).

Em consonância com o exposto acima, o afamado Leontiev no livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* relata que “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LURIA, 1988, p. 64).

Nesse sentido, Elkonin sistematiza a periodização dos processos de desenvolvimento psíquico da seguinte forma:

[...] distribui os tipos de atividade em grupos de acordo com a sequência de atividade principal, obtendo a seguinte série¹: a) primeira infância: comunicação emocional direta (primeiro grupo) e atividade objetual manipulatória (segundo grupo); b) segunda infância: jogo/brincadeira (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (primeiro grupo) e atividade profissional de estudo (segundo grupo). Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si: tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período em que ocorrem a

¹A Comunicação emocional direta, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, a exemplo, o choro. A comunicação emocional agora dá lugar a uma colaboração prática, a atividade principal passa a ser, a objetual manipulatória, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. Já no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira, assim a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos. Por conseguinte, a passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada pela inclusão da escola, assim a atividade principal passa a ser o estudo. O estudo vai servir como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam. Então, uma nova transição é chegada com a adolescência da comunicação íntima pessoal que caracteriza-se pela mudança na posição que o jovem ocupa em relação ao adulto e suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, coloca-o, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Por fim, a relação dos adolescentes com as outras pessoas dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo. Assim, a etapa final de desenvolvimento ocorre quando o indivíduo tornar-se trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade (ELKONIN, 2009).

assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais (FACCI, 2006, p.18).

Neste caso, o que corresponde à transição de cada estágio de desenvolvimento é justamente a mudança do tipo da atividade principal na relação dominante da criança com a realidade. Mas, o que é atividade principal? “[...] é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LURIA, 1988, p. 65).

Contudo, devemos compreender as diferenças das atividades desenvolvidas pela criança e o adulto. No adulto sabemos que a atividade determina também a uma satisfação de necessidades, isto é, um resultado objetivo. Já na criança, percebe-se, a discrepância entre a atividade e o processo de satisfação de suas necessidades, pois a atividade não é produtiva e o alvo é a ação em si mesma e não o resultado (LURIA, 1988).

Mas, que tipo de atividade se expressa com o motivo em seu próprio processo e sem o esmero em seu resultado? Podemos reputar essa atividade, como brincadeira². Sendo que esta, no período pré-escolar da criança caracteriza-se como um processo secundário, redundante e dependente. Todavia,

Durante o desenvolvimento ulterior [...], e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos tornar-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (LURIA, 1988, p. 120).

Para entendermos este processo de transição em que o brinquedo deixa de ser secundário e passa a ser dominante para a criança, é precípua considerarmos que essa mudança consiste no fato de que para a criança surge a necessidade de conhecer não apenas a realidade que a cerca, mas, sobretudo, nesta transição ocorre a expansão do mundo objetivo consciente da criança. Mundo este, caracterizado, não apenas pelos objetos que esta pode operar, mas de fato os objetos que os adultos operam e que as crianças ainda não são capazes de operar (LURIA, 1988; ELKONIN, 2009).

Com a decorrente ampliação consciente da criança em relação ao mundo, para esta, não basta o contemplar. Por exemplo, a criança vê um carro em movimento e para ela não basta, é necessário o agir, guiá-lo, contudo não possui a capacidade física, o desenvolvimento das operações necessárias para a ação real (LURIA, 1988).

Então, surge a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Esta síncope é resolvida pela criança através da atividade lúdica,

²Neste estudo nos deteremos a desenvolver apenas o tipo de atividade denominado de jogo/brincadeira.

pois só na brincadeira as operações exigidas para a execução de uma determinada ação podem ser substituídas por outras. Como exemplo,

Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela torna o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LURIA, 1988, p. 120).

No entanto, o objeto do brinquedo mantém o seu significado. As propriedades e o seu possível uso é conhecido pela criança. O que ocorre é que na brincadeira a criança atribui ao objeto um sentido especial para execução da ação, isto é, um sentido estranho ao seu significado real, mas necessário para a criança executar a ação lúdica. A ruptura entre o sentido e significado de um objeto na brincadeira não é um pré-requisito da brincadeira, mas esta surge no processo de brincar (LURIA, 1988).

Voltemos ao exemplo, em que a brincadeira é gerada na criança pela motivação de montar um cavalo. Sabemos que as condições objetivas necessárias para a execução da ação ainda não é possível na criança. Com isso, a mesma utiliza-se da imaginação para efetivar a ação de montar um cavalo. Como isso é possível? Ora, a criança compreende o significado, por exemplo, de uma vassoura, sabe que esta tem por função varrer, mas na brincadeira este objeto adquire um sentido lúdico e se torna um cavalo (LURIA, 1988).

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 08).

Nos exemplos de brincadeiras citados acima, podemos perceber a ideia separada do próprio objeto, por exemplo, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo. Essa não é uma tarefa fácil para a criança, separar a ideia, isto é, o significado da palavra, do próprio objeto. A criança neste momento necessita ter um ponto de apoio em outro objeto.

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008, p. 09).

Quando Vigotski relata acima que “modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas”, quer dizer que modifica-se na criança a estrutura da percepção. “Essencialmente isso

quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 10).

Afinal, precisamos compreender as diferenças entre a atividade humana e a atividade da criança, como também o processo de desenvolvimento da criança e sua ligação com a brincadeira, conceitos estes fundamentais para o exercício de formulações que conduzam a uma prática efetiva da educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiados na Psicologia Histórico-Cultural, este estudo abordou temas importantes para a educação infantil. Assim, Elkonin (2009), esclarece de forma majestosa que a brincadeira possui um fundo social e não pode ser meramente um fenômeno biológico. Isso se dá face à necessidade da criança em se comunicar com os adultos, necessidade esta que se converte em tendência para ter uma vida comum com eles.

Nesse sentido, a educação infantil juntamente a um processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade, apresenta um vínculo entre criança e sociedade no desenvolvimento infantil em uma relação mediada pela educação e pelo ensino. Considerando o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, isto é, intimamente ligado às condições objetivas da organização social, não se desenvolvendo de forma meramente linear.

Por fim, é pertinente efetivar estudos que enfatizem a importância do ensino na Educação Infantil, como também, considerar, o brincar enquanto elemento integrante do desenvolvimento histórico e cultural da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. de Álvaro Cabral, 2º ed. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: Alessandra Arce e Newton Duarte (org.). São Paulo: Xamã, 2006.

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980 (p. 49-77).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **O capital** (Coleção Os Economistas). Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008.