

Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon

Bruno Silva Silvestreⁱ 

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Goiânia, GO, Brasil

Ivone Garcia Barbosaⁱⁱ 

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

Resumo

O artigo apresenta-se com o objetivo de analisar as relações dialéticas da brincadeira e do jogo no campo da educação, como atividades que promovem o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-social-cultural e dialética, referenciando-se nas teorias de Elkonin (2009, 2017), Vigotski (1996, 2008, 2017), Leontiev (1983, 2010), Luria (1992, 2010) e Wallon (1975, 2007). Tem-se como problema: quais determinações teóricas os autores Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon apresentam quanto à percepção e ao desenvolvimento da brincadeira e do jogo como atividade, desenvolvimento humano e recurso de ensino? Nessa perspectiva, destacam-se elementos fundamentais nas teorias dos autores mencionados determinando suas principais contribuições para sustentar as ações do trabalho docente. Apoiar-se no método histórico-dialético para análise, evidenciado na obra de Marx (1968, 1982) e de Vicente (2007). Em seguida, desenvolvem-se algumas considerações, sinalizando uma aproximação teórica, por meio do materialismo histórico-dialético sobre os conhecimentos da brincadeira e do jogo, desenvolvendo categorias de totalidade, contradição, movimento e transformação.

Palavras-chave

brincadeira e jogo; dialética e teoria histórico-cultural; formação docente.

Teacher training and dialectic relations of play and game in the theories of: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon

Abstract

The article aims to analyze the dialectical relationships of play and game in the field of education, as activities that promote human development in a historical-social-cultural and dialectical perspective, referenced in Elkonin theories (2009, 2017), Vigotski (1996, 2008, 2017), Leontiev (1983, 2010), Luria (1992, 2010) and Wallon (1975, 2007). One has as a problem: what theoretical determinations do the authors Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria and Wallon present regarding the perception and development of play and play as: activity, human development and teaching resource? In this perspective, fundamental elements are highlighted in the theories of the mentioned authors determining their main contributions, to support the actions of teaching work. Based on the historical-dialectical method for analysis evidenced in the work of Marx (1968, 1982) and Vicente (2007). Next, some considerations are developed, signaling a theoretical approximation, through dialectical historical materialism, about the knowledge of play and game, developing categories of totality, contradiction, movement and transformation.

Keywords

play and game; dialectic and historical-cultural theory; teacher training.

La formación del profesorado y las relaciones dialécticas de la diversión y del juego en las teorías de: Elkonin, Vygotsky, Luria, Leontiev y Wallon

Resumen

El artículo se presenta con el objetivo de analizar las relaciones dialécticas entre la diversión y los juegos en el campo de la educación, como actividades promotoras del desarrollo humano en una perspectiva histórico-social-cultural y dialéctica, refiriéndose a las teorías de Elkonin (2009, 2017), Vigotski (1996, 2008, 2017), Leontiev (1983, 2010), Luria (1992, 2010) y Wallon (1975, 2007). El problema es: ¿qué determinaciones teóricas presentan los autores Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria y Wallon respecto a la percepción y desarrollo de la diversión y de los juegos como actividad, desarrollo humano y recurso didáctico? En esta perspectiva, se destacan elementos fundamentales en las teorías de los citados autores, determinando sus principales aportes para sustentar las acciones de la labor docente. Se apoya en el método de análisis histórico-dialéctico, evidenciado en los trabajos de Marx (1968, 1982) y de Vicente (2007). Luego, se desarrollan algunas consideraciones, señalando un abordaje teórico, a través del materialismo histórico-dialéctico sobre el conocimiento de la diversión y del juego, desarrollando categorías de totalidad, contradicción, movimiento y transformación.

Palabras clave

juego; dialéctica y teoría histórico-cultural; formación de profesores.

1 Introdução

O artigo apresenta como principal objetivo analisar as relações dialécticas da brincadeira e do jogo no campo da educação, como atividades que promovem o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-social-cultural e dialéctica, ressaltando seu conteúdo como atividade, desenvolvimento e recurso utilizável na organização do ensino por meio do trabalho docente. Com base nos trabalhos de: Elkonin (2009, 2017), Vigotski (1996, 2008, 2017), Leontiev (1983, 2010), Luria (1992, 2010) e Wallon (1975, 2007), demonstram-se as possíveis relações e os pontos de confluência entre as ideias dos autores. Tem-se como questão principal: quais determinações teóricas os autores Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon apresentam quanto à percepção e ao desenvolvimento da brincadeira e do jogo como atividade, desenvolvimento humano e recurso de ensino? A escolha de tais autores se dá pela proposta teórica e metodológica em que se apresentam, demonstrando a brincadeira e o jogo com posicionamentos na perspectiva materialista histórico-dialéctica. Nesse sentido, podem contribuir como proposta teórica, na produção acadêmica – Nascimento, Araújo e Miguéis (2009), Silva (2010), entre outros –, trabalhos que desenvolvem referencial teórico em autores soviéticos sobre a brincadeira e o jogo –

Elkonin, Vigotski, Luria e Leontiev –, em detrimento e ausência de Wallon, que escreve também dialeticamente na proposta materialista.

Ao longo do texto, apresenta-se a dialética, apoiada na obra de Marx (1968, 1982) e de Vicente (2007), como método e análise do conhecimento para compreender as teorias sobre a brincadeira e o jogo, elucidando as principais categorias da dialética que se mostram relevantes ao objeto de estudo. Em seguida, tem-se uma apresentação teórica da brincadeira e do jogo como atividades principais da criança e do processo de desenvolvimento humano, seguida de teorizações dialogadas sobre a utilização da brincadeira e do jogo como recursos de ensino necessários à organização do trabalho docente. Ao final, demonstra-se uma síntese acompanhada de uma tabela que apresenta os pontos de confluência das teorias dos autores, expressando a brincadeira e o jogo com os seus principais desdobramentos e fundamentados no materialismo histórico-dialético.

2 A dialética como método e análise do conhecimento sobre a brincadeira e o jogo

Para elucidar e analisar os conhecimentos sobre a brincadeira e o jogo, utiliza-se o método histórico-dialético, evidenciado sobretudo na produção de Marx (1968, 1982) e apresentado nas obras de Gadotti (1990) e de Vicente (2007). Compreender o mundo e a atividade humana em uma perspectiva histórico-dialética implica uma necessária análise histórica das múltiplas determinações do objeto de estudo em questão, neste caso, sobre a brincadeira e o jogo, compreendendo as suas relações no par dialético homem-mundo.

O homem, enquanto sujeito e objeto da história, relaciona-se com o mundo – entendido como meio natural e sociomaterial – tanto na sua forma imediata (como este se lhe apresenta), como mediata (como lhe parece ser ou como o homem o representa). Daí, porque, ao falarmos do mundo, devemos levar em conta não só as experiências sensíveis dele retiradas, mas também todo o seu caráter humanizado. Significa que temos de aprender e explicar as propriedades objetivas do meio, suas condições sociais e histórico-materiais de existência, diretamente referidas às relações de classes. (BARBOSA, 1991, p. 216).

É impossível dissociar a relação social do homem que é estabelecida com o mundo, pois tanto a brincadeira quanto o jogo são atividades intrinsecamente humanas e sociais que são estabelecidas por meio da relação homem-mundo. Acredita-se que a dialética supera o método de busca pela verdade e a compreensão da realidade em constantes transformações, assim como apresenta Vicente (2007), argumentando a

defesa de que a dialética é sobretudo: arma de revolução, compreensão da realidade, método para se chegar à verdade e à arte. Marx (1968, p. 17) deixa claro seu posicionamento revolucionário ao abordar sobre a dialética:

A dialética [...], na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária.

Destaca-se a dialética na concepção reacionária, percebendo a realidade em um constante devir, no movimento contínuo de mudanças e transformações, acompanhado de sua essência reflexiva e crítica. Apoiado em leituras marxianas, Gadotti (1990, p. 19) afirma que “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem mundo”.

Sendo a dialética uma compreensão da relação homem-mundo, não se podem excluir as relações entre o homem e as suas apropriações da realidade material, que, por sua vez, estão presentes no mundo. A dialética não pode ser dissociada do pensamento humano e da relação com o mundo, sobretudo relaciona-se à consciência.

Sobre a dialética, Marx (1968, 1982) apresenta algumas “leis”, categorias da dialética, as quais se evidenciam: a totalidade (onde tudo se relaciona mantendo pontos de confluência), o movimento, as transformações qualitativas e as contradições. Quanto às categorias, Vicente (2007) afirma que estão presentes os conceitos relacionados à subjetividade, por meio do pensamento humano, à produção humana material e imaterial e às contradições que permitem compreender a essência do objeto de estudo. Para Vicente (2007), a categoria de contradição possibilita a apreensão da realidade, compreendendo os elementos do objeto de estudo em questão e subsidiando o entendimento do todo com as particularidades, percebendo as transformações sempre em movimento.

Objetivando dialogar com as ideias de Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon, verifica-se, em suas teorias, fundamentos do materialismo histórico-dialético ao apresentarem os conhecimentos sobre a brincadeira e o jogo, aos quais se pretende analisar a totalidade desses aspectos, verificando suas transformações e relações entre os conhecimentos adjacentes aos que estão em foco, dialogando com as principais referências teóricas elencadas neste texto na perspectiva de compreendê-las em

confluência com as categorias da dialética apresentadas – totalidade, movimento, transformação e contradição.

3 A brincadeira e o jogo como: atividade, desenvolvimento e recurso de ensino

Justificam-se os termos conceituais brincadeira e jogo entendendo-os não como sinônimos, nem como atividades que possuem características tão específicas, que diferenciam e distanciam um do outro, que englobam, em suas especificidades, aspectos estruturantes, como: regra, formalidade, classificação e categorização extremadas, diferenciando-os em detalhes, como são apresentados no trabalho de Kischimoto (1996). Aqui se consideram como atividades humanas que promovem o desenvolvimento, apresentando muito mais elementos convergentes do que divergentes. A maior divergência entre a brincadeira e o jogo é que o último oferece regras mais formais e não tão subjetivas quanto a primeira. Ao longo do texto, destacam-se os dois termos, considerando a brincadeira como forma de jogo específico e característico da criança de tenra idade.

Tomando-se a ideia sobre o que é o jogo, apresentam-se distintos conhecimentos que estão fundamentados nas mais diversas teorias. Destacam-se, por exemplo, as adotadas por Brougere (2002), Kischimoto (1996) e Muniz (2010), teorizadas por meio da perspectiva *piagetiana*, em que vinculam o jogo a fatores biológicos e psicológicos, não sendo atividade especificamente humana, podendo promover aprendizagens multifacetadas. E, na concepção materialista histórico-dialética, compreendendo-o, sobretudo, na relação homem-mundo, como especificidade intrinsecamente humana. Considera-se a segunda concepção, fundamentada em Elkonin (2009), por sua representatividade em compreender os elementos psicológicos constituintes do jogo, remetendo-se às origens históricas e ao uso do jogo nas mais distintas sociedades, sendo produto das relações humanas em diferentes culturas, e que apresenta como característica principal a “[...] atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 19).

Em Silvestre (2016), há uma preocupação em caracterizar o jogo na Teoria Histórico-Cultural com as características: aproxima-se da arte por atingir o sentido e as motivações da vida em suas produções estéticas e intelectuais; é produto das relações sociais por meio das diversas representações da vida adulta; os objetos no jogo atuam

de maneira secundária; é caracterizado pela imaginação com a interação com o objeto do jogo; não se trata de exercício, mas de desenvolvimento; há presença de regras formais; e tem caráter lúdico. Para Silvestre (2016), o jogo é produção humana, desenvolvido ao longo da história, que se cristaliza na arte por meio da cultura, desse modo, o autor entende o jogo como desenvolvimento histórico-cultural do fazer humano. Ainda assim, acredita-se ser possível acrescentar outra característica importante, o princípio da incerteza, pois, ao jogar, o jogador não tem a precisão sobre o que irá acontecer com o desenvolvimento da atividade de jogo, inclusive, se o jogo apresenta muitas possibilidades de fracasso ou sucesso, os sujeitos podem perder o estímulo da atividade em si. Conforme apresentado por Wallon (2007, p. 66), “É para evitar que os resultados ou as manifestações do brincar se incluam, em função de sua probabilidade alta demais ou de sua forma previsível demais, entre as coisas que estão na ordem da vida de todos os dias que, desde sempre, combinou-se o acaso a ele”.

Compreende-se, então, o jogo como atividade especificamente humana. Mas o que é atividade? Faz-se referência ao termo “atividade” proposto por Leontiev (1983), que ressalta que a vida humana é uma sucessão de atividades que vão substituindo umas às outras, e que, ao longo do desenvolvimento humano, há três atividades principais, que não são únicas, mas que são capazes de possibilitar maior desenvolvimento, que são: *atividade de jogo* na fase da infância, compreendida entre 0 e 6 anos de idade; *atividade de estudo*, compreendida em idade escolar de 6 a 7 anos até o início da vida adulta; e, por último, a *atividade de trabalho* na fase adulta. Segundo Leontiev (1983), há outras atividades adjacentes a essas três elencadas que também promovem desenvolvimento, mas que estas três são de fato relevantes à vida humana por ascenderem determinantes para a formação da consciência e da personalidade dos sujeitos. Sobre a brincadeira como atividade principal, Leontiev (2010, p. 122) determina: como:

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as 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.

A brincadeira pode promover o desenvolvimento de processos psíquicos em um nível elevado; considera-se que é uma das primeiras atividades da criança em idade pré-escolar. Mesmo não se apropriando do termo ou do conceito de atividade proposto por

Leontiev (1983), Wallon (1975, 2007) descreve que a brincadeira pode promover desenvolvimento, em confluência com as apresentadas pelos autores soviéticos. Para Wallon (2007), as brincadeiras podem assumir quatro categorias: funcional, ficção, aquisição e fabricação.

Quadro 1 – Categorização da brincadeira segundo a teoria psicológica de Wallon (2007)

Categorização da brincadeira	Características fundamentais
Funcional	Nas <i>brincadeiras funcionais</i> , há movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhes um balanço, produzir ruídos ou sons. É fácil reconhecer nelas uma atividade em busca de efeitos, elementares ainda, e dominada pela lei do efeito que dissemos ter uma importância fundamental para preparar a utilização calculada, cada vez mais apropriada e mais diversificada de nossos gestos (WALLON, 2007, p. 54).
Ficção	Nas <i>brincadeiras de faz de conta</i> , cujo exemplo típico é brincar de boneca, montar num cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc., intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, mas também mais próxima de certas propostas de definição do brincar mais bem diferenciadas (WALLON, 2007, p. 54).
Aquisição	Nas <i>brincadeiras de aquisição</i> , a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos. Ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar a sua atenção (WALLON, 2007, p. 54-55).
Fabricação	Nas <i>brincadeiras de fabricação</i> , diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007, p. 55).

Fonte: Produção dos autores.

Na categorização da brincadeira, Wallon (2007) apresenta quatro ideias centrais. A primeira categorização se refere à brincadeira funcional, que, em sua descrição, parece estar relacionada à brincadeira das crianças em tenra idade, direcionada aos primeiros meses de vida. As três categorias posteriores – ficção, aquisição e fabricação – demonstram ter em comum a presença de imaginação, em detrimento da primeira, que é regida por impulsos relacionados ao fator biológico e de autoconhecimento das ações objetivas manipulativas. O próprio Wallon (2007, p. 55) chega a reconhecer a proximidade das três últimas categorizações propostas: “[...] Longe de ficarem eclipsadas pelas brincadeiras de fabricação, a ficção e aquisição em geral têm um papel comum nelas”.

O estudo de Elkonin (2009) demonstra, ao contrário do de Wallon (2007), uma preocupação com os níveis de desenvolvimento do jogo. Em vez de categorizar etapas, o autor promove uma periodização do desenvolvimento do jogo na vida humana, elencando quatro níveis: 1) apresenta-se como conteúdo principal as ações objetivas manipulatórias, geralmente em modos de repetição, em referência às ações dos adultos em suas relações sociais e afetivas com a criança; 2) o número de ações é ampliado com objetos que

transitam entre o real e o imaginário relacionado à satisfação lúdica da ação, dando indícios de representação de papéis; 3) ações motivadas pela execução e pelas representações das relações sociais, destacando as regras de condutas constantes nas representações às quais se submetem as ações; 4) ações de representação e execução das relações sociais de forma mais bem elaborada, como um teatro bem organizado, cujos papéis são bem definidos e a normatização das regras muito bem estabelecidas e cumpridas sem infringi-las. Apesar de Elkonin (2009) apresentar níveis de desenvolvimento, estes não estão condicionados à idade específica dos sujeitos, mas relacionados diretamente às vivências das crianças, sendo fundamental para a transição e a passagem de um nível a outro ou a concomitância entre dois ou mais níveis. O autor também percebe o jogo, assim como Leontiev (1983), como atividade principal, cujo conteúdo principal são as relações sociais estabelecidas, mediadas pelos objetos e pelas ações humanas circundantes.

O estudo de Vigotski (2008) apresenta a brincadeira como atividade na perspectiva *leontieviana*, com uma preocupação em identificar sobretudo os motivos, as necessidades e os impulsos que as crianças em idade pré-escolar brincam ou jogam. Para ele, os motivos encontram-se na esfera afetiva ligada a seus desejos que não podem ser realizados de imediato. “Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Exemplificando, toma-se a observação de uma criança – em idade pré-escolar – que, em um determinado passeio, vê policiais montados a cavalo e deseja satisfazer a vontade de andar a cavalo. Em sua realidade objetiva, a criança não possui nem apresenta possibilidades de andar a cavalo, então, ao chegar à sua casa e lembrar da cena vivenciada, por meio da imaginação, ela pega um cabo de vassoura, monta sobre ele e começa a brincar com o cabo de vassoura, fazendo de conta que o cabo da vassoura é um cavalo. A criança objetiva no objeto, cabo de vassoura – brinquedo –, o animal cavalo, por meio da imaginação, e realiza a ação de montá-lo e fazer de conta que está cavalgando, representando uma realidade vivenciada pela observação.

Nesse tipo de brincadeira, as ações desenvolvidas com o objeto – brinquedo – não são determinadas pelo próprio objeto, mas, sim, pela imaginação, satisfazendo os desejos – sabendo o que o objeto é em si, mas fazendo seu uso como se fosse outra coisa. “Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso” (VIGOTSKI, 2008,

p. 30). Para Vigotski (2008), a criança sabe que o cabo de vassoura não é um cavalo, mas, por meio da imaginação, simula que o objeto representa o papel de um cavalo, para satisfazer seu desejo. Nesse momento, acontece uma importante transformação no pensamento da criança, pois ela consegue distinguir o significado social do cabo de vassoura e representá-lo como um cavalo. Assim, na brincadeira há dois elementos: ação e imaginação, sendo a primeira determinante para que a segunda aconteça.

Com o desenvolvimento da criança, à medida que ela que vai adquirindo inúmeras experiências e vivências, a ação não é mais tão necessária quanto antes, pois a criança já apresentará situações imaginativas mais elaboradas, podendo brincar sem a execução de muitas ações, utilizando somente a imaginação. O que move a imaginação e as ações na brincadeira são as tendências afetivas irrealizáveis generalizadas, sendo a afetividade o “motor” de funcionamento da brincadeira. “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados, e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Compreendem-se como afetos generalizados os afetos dialéticos, construídos pela criança por meio da vivência e da experiência de vida, que surgem com a tomada de consciência preliminar de suas necessidades e de seus motivos em desenvolver determinadas atividades.

Os motivos para a criança brincar, para Wallon (2007), está na satisfação de desejos às suas necessidades de descanso e de divertimento, pois a vida com os adultos e com o meio circundante lhe impõe, às vezes, restrições, negações e renúncias. Wallon (2007) é confluyente com o entendimento de Vigotski (2008), demonstrando que a criança vai tomando consciência do ato de brincar à medida que vai se desenvolvendo. Segundo Vigotski (2008), a criança de pouca idade e de idade pré-escolar não tem consciência do motivo por qual ela brinca ou joga, apenas o faz, satisfazendo seus desejos afetivos, à medida que vai tomando consciência, aumentando as possibilidades de explicar os motivos, os impulsos e as necessidades de brincar e de jogar.

À proporção que a criança apresenta melhores condições de expressar seus pensamentos, maiores são as possibilidades de descrever os motivos e os interesses pelos quais brinca, sendo aperfeiçoados conforme sua vivência, assim como sustenta Vigotski (2017), ressaltando o meio como um determinante para a formação da singularidade dos sujeitos, constituindo-se em suas personalidades. O meio pode ser fonte de inspiração imaginativa para compreender, interpretar e apropriar-se do mundo circundante. Como o

meio se apresenta como um importante influenciador na ação imaginária, destaca-se que essas ações imaginativas estão subordinadas a regras, ora implícitas, ora explícitas, como define: “Parece-me que, sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Assim, conforme Vigotski (2008) e Wallon (2007), as regras presentes na atividade de brincar e/ou jogar são possíveis determinantes para a formação não só da personalidade, mas também do desenvolvimento moral do sujeito. O jogo, em sua forma plena de desenvolvimento, apresenta regras formais e envolve ação e imaginação, as quais nem sempre são motivadas por afetos generalizados, mas podem ser uma forma de distrair da realidade. Nesse aspecto, Wallon (2007, p. 66) identifica que no jogo há imaginação por meio da simulação e da ficção e que estes estão presentes devido às dificuldades da vida, sobretudo relacionadas à opressão: “A ficção faz naturalmente parte do jogo por ser o que se opõe à realidade opressiva”. Vigotski (2008), além de apresentar interesse em compreender os motivos e as necessidades que a criança tem na ação do brincar, percebe na brincadeira um importante processo para o desenvolvimento, especialmente por criar zona de desenvolvimento iminente.

Percebe-se na brincadeira uma atividade impulsionadora do desenvolvimento, que, por meio das ações objetivas com brinquedos e mentais pela imaginação, a criança é capaz de simular, criar e produzir sentidos diversos, tendo a oportunidade de superar-se a cada nova atividade de brincar, conseqüentemente, criando zonas de desenvolvimento. O desenvolvimento nesta perspectiva chama a atenção por evidenciar o uso da brincadeira e do jogo na atividade de estudo, conforme socializado por Silvestre (2016), ampliando-se também para a atividade de trabalho. Vigotski (2008, p. 36) afirma que a brincadeira não morre nem deixa de existir, mas se transforma em atividade mais intensa com a realidade: “Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)”.

Dessa forma, os motivos que levam a criança a brincar estão relacionados à satisfação dos desejos/afetos generalizados, condicionados às regras, às restrições e às negações. Já o jogo é motivado por outras necessidades, que, segundo Leontiev (2010), estão relacionadas às contradições, condicionadas aos modos de interações com as

coisas e/ou objetos a que não se tem acesso por algum motivo. O jogo apresenta, conforme Leontiev (2010), caráter não produtivo, devido ao seu objetivo não estar no ato final, mas no desenvolvimento das ações, na tentativa de resolver as contradições. Para Wallon (2007, p. 55), os sujeitos desenvolvem atividade de jogo por estarem interessados em um momento de descontração, relacionado ao lazer e à recreação, dando caráter lúdico à atividade: “Revelam uma forma degradada da atividade, mas também um estado de relaxamento no exercício das funções psíquicas, que explica o caráter recreativo do jogo”. Nesse sentido, a criança e/ou adolescente/adulto que joga está condicionado a desenvolver as ações por meio das regras, caracterizando, assim, o jogo, passível de determinar elementos constituintes da personalidade.

Assim, com a confluência das teorias de Wallon (2007), Vigotski (2008) e Leontiev (2010), pode-se afirmar que o conteúdo da brincadeira é a imaginação – condicionada à satisfação dos afetos e dos desejos generalizados –, enquanto no jogo, para Elkonin (2009), o seu conteúdo está na representação imaginativa das relações sociais, por meio do jogo de papéis e por representar uma situação lúdica, relacionada à satisfação recreativa da atividade.

Nos estudos realizados por Luria (1992), é evidenciada uma preocupação com o desenvolvimento neurológico e fisiológico da criança, sem esquecer ou valorizar o aspecto social, que apresenta o desenvolvimento da aquisição da escrita pela criança, propondo ao professor uma organização intencional, evidenciando o ensino por meio de brincadeiras que tenham um objetivo claro e específico, não deixando a criança muito livre em suas ações, mas sim em uma liberdade “condicionada”, objetivando, por exemplo, o desenvolvimento da escrita, ou algum outro fim, que pode ser o conceito de determinado conhecimento que se deseja atingir. Segundo Luria (1992), ao organizar intencionalmente uma brincadeira para se chegar a determinado objetivo de cunho pedagógico, é necessário que a brincadeira suscite na criança em idade pré-escolar a capacidade de analisar e resolver problemas propostos previamente, a determinação dos objetos e dos elementos constituintes da brincadeira e a sua representação imaginativa concernente à atividade de brincar em específico. O processo de mediação pedagógica, apoiado na instrução inicial, para que as crianças possam, por meio da brincadeira, conjecturar e desenvolver aspectos cognitivos, é muito importante, pois, sendo assistida, a criança não atuará tão livremente, mas estará orientada por meio de comandos gerais a atingir o

objetivo de aprendizagem da brincadeira mediante sua imaginação e suas capacidades mentais, avançando e criando zonas de desenvolvimento iminente, conseguindo realizar tarefas orientadas que outrora não conseguia.

O jogo, por sua vez, também é capaz de desenvolver aprendizagens nas crianças em idade escolar, sobretudo por representar as relações sociais estabelecidas no meio circundante. Uma relação proposta na escola é a relação do homem com a natureza e com os conhecimentos científicos; esses últimos são muito valorizados na organização escolar. As crianças em idade escolar jogam tendo como motivos o divertimento e o desenvolvimento. Conforme apresenta Elkonin (2009), uma de suas atividades de grande influência psicológica é a comunicação através de suas relações com as outras pessoas, ou seja, jogam para socializarem a fim de terem satisfação e divertimento. Segundo Elkonin (2009, p. 513), quanto mais elementos da realidade estiverem contidos no jogo, maior é a influência que estes exercem sobre a aprendizagem dos escolares: “[...] É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da reprodução daquilo que possa desenvolver qualidades negativas”.

Em consonância com as teorias de Vigotski (2008), Elkonin (2009) e Luria (1992), sobre a relevância do jogo no processo de apropriação humana, Leontiev (2010) afirma que as atividades de jogo, chamadas genuinamente didáticas, podem, além de ocasionar a produção de zonas de desenvolvimento iminente, possibilitar o desenvolvimento das operações psicológicas cognitivas, que são imprescindíveis à atividade escolar, podendo contribuir na e para organização do ensino. É necessária uma intencionalidade objetivada em um fim específico que subsidiará a brincadeira ou o jogo para a resolução de um problema concernente às relações que o homem estabelece com o conhecimento científico, viabilizando a aprendizagem. Barbosa (1997), ao abordar a formação de conceitos numa perspectiva sócio-histórico-dialética, percebe a relevância da influência política dos professores ao organizar intencionalmente o ensino, no sentido de terem a possibilidade de criar nos estudantes a construção da consciência, por meio de diversas atividades, sendo o jogo relevante a esse processo. Barbosa (1997) acredita que, por meio do jogo, as crianças – estudantes – são capazes de aprender: a perder, a ganhar, a se condicionar à vontade do outro e a identificar o pertencimento, ou não, de um determinado grupo. Para autora, “[...] ao brincar a criança poderá, ainda, apropriar-se de

conhecimentos e conteúdos escolares, utilizando-os como mediadores do seu pensamento lógico e analógico” (BARBOSA, 1997, p. 140). Assim, o jogo, como recurso intencional de ensino, pode proporcionar motivos para a aprendizagem das crianças, que, por sua vez, podem se apropriar dos conhecimentos escolares.

Tal sustentação teórica pode viabilizar o processo formativo do trabalho docente, sobretudo no desenvolvimento da docência na educação infantil, em que os conceitos de brincadeira e jogo estão constantemente presentes no fazer pedagógico, considerando o avanço do empenho dos professores com uma formação eficiente que proporcione aos discentes um ensino de qualidade, conforme apresentam Fonseca, Colares e Costa (2019).

Retomando a questão de pesquisa proposta, elenca-se, por meio do Quadro 2, as teorizações em sínteses das principais determinações da brincadeira e do jogo.

Quadro 2 – Principais determinações teóricas quanto à brincadeira e ao jogo, segundo Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon

Autor	Principais determinações teóricas quanto à brincadeira e ao jogo
Elkonin	Fundamenta a psicologia do jogo, compreendendo-o como atividade e processo histórico, social e cultural do homem. Expõe uma periodização do jogo, elencando “níveis” de desenvolvimento. Demonstra o conteúdo fundamental do jogo na reprodução das relações sociais, sendo o jogo de papéis a forma mais elaborada de jogo.
Vigotski	Preocupa-se teoricamente em identificar os motivos e as necessidades que a criança joga. Considera a brincadeira movida pela satisfação de desejos/afetos generalizados, que podem promover o desenvolvimento psicológico e cognitivo, atuando na criação de zonas de desenvolvimento iminente.
Leontiev	Caracteriza a brincadeira e o jogo como processos de desenvolvimento humano, sendo atividade principal na infância. Preocupa-se em determinar a estrutura dessa atividade compreendendo aspectos de orientação – necessidades e motivos – e de execução – ações e operações mentais/objetais.
Luria	Afirma que o jogo promove o desenvolvimento mental dos sujeitos que o exercem, pois, ao considerar a aquisição da linguagem escrita pela criança, vê na ação de jogar (brincar) um processo que ocasiona mudanças e transformações psicológicas de um nível a outro.
Wallon	Caracteriza a brincadeira em quatro determinações: 1) funcional, desenvolvida por crianças em tenra idade, por meio de manipulações objetais e movimentos repetitivos; 2) ficção; 3) imaginação; e 4) satisfação – sendo formas mais elaboradas do brincar, relacionando-as à satisfação e ao divertimento. Acrescenta aos estudos soviéticos a determinação, que o jogo tem característica de imprevisibilidade, e considera que o motivo do sujeito jogar está relacionado à sua liberdade de se envolver no processo lúdico em detrimento da vida opressora manifestada nas relações humanas.

Fonte: Produção dos autores.

Os autores apresentam confluência de que a brincadeira e o jogo promovem o desenvolvimento humano, sobretudo quando mediados. A brincadeira e o jogo oferecem elementos de fundamental importância para a vivência humana, sendo considerados como atividades capazes de viabilizar a formação da personalidade, promovendo mudanças e transformações psicológicas, além de suscitar e desenvolver a imaginação

e demais processos mentais. Caracteriza-se, assim, a brincadeira/jogo como um relevante recurso de ensino. Destacam-se as relações dialéticas desenvolvidas pelos autores Elkonin (2009), Vigotski (1996, 2008, 2017), Leontiev (1983, 2010), Luria (1992, 2010) e Wallon (1975, 2007), sobre a brincadeira e o jogo, a evidência da relação homem-mundo, que, por si, já é histórica, levando-se em conta as ações da consciência por meio do pensamento humano. Compreende-se, por meio de suas teorias, a categoria de totalidade caracterizada principalmente pelo *desenvolvimento humano*, pois demonstram em seus estudos transformações de *mudanças psicológicas* através do desenvolvimento da atividade de jogo.

4 Considerações finais

Os autores evidenciados se preocupam em compreender as particularidades em constantes transformações quanto às *necessidades* e aos *motivos* que os sujeitos desenvolvem na ação de jogar. Destaca-se, neste momento, a categoria de contradição entre os autores, pois, para Vigotski, Leontiev e Luria, esse movimento ocorre da necessidade em realizar ou satisfazer seus afetos generalizados, o que está de acordo com a perspectiva teórica adotada por Elkonin, acrescentando que os sujeitos brincam e jogam estabelecendo vínculos com a realidade social do meio circundante, ressaltando que o jogo é atividade na qual se reproduzem as relações sociais, com destaque no jogo de representação de papéis.

Wallon, por sua vez, destaca os motivos na realidade opressiva cheia de negações e renúncias, tentando satisfazer-se na atividade de jogo, caracterizada pelo princípio da incerteza e da ludicidade como forma de descanso e de divertimento. Mesmo apresentando contradições em suas teorias, faz uma aproximação ao percorrer caminhos diferentes para chegar a um mesmo ponto de fluência, que é a determinação em responder ao motivo pelo qual os sujeitos desenvolvem a atividade de jogo, demonstrando a análise das teorias elencadas nas necessidades e nos motivos, para que os sujeitos desenvolvam o jogo por meio das ações mentais (e/ou objetivos), estimuladoras da imaginação, que variam de acordo com a vivência dos sujeitos, destacando o fator sociocultural.

Vigotski, Leontiev e Luria destacam a perspectiva social das atividades de jogo, e Elkonin sinaliza para a periodização do desenvolvimento do jogo, estando em confluência com Wallon, ao categorizar a brincadeira em etapas; descrevem sobre os jogos desenvolvidos pela criança de tenra idade, ao manipular objetos e realizar movimentos repetitivos nas primeiras brincadeiras, relacionando o fator biológico de formação e de constituição para um desenvolvimento em que seja possível ter melhores reflexões sobre a atividade de jogo, e, neste ponto, todos os autores estão de acordo, pois ao primeiro grupo destacam que, em idade escolar, há melhores possibilidades de desenvolvimento. Assim, o jogo representa atividade que promove desenvolvimento dos sujeitos, relevante no processo de ensino, podendo ser útil como recurso na organização do trabalho docente.

5 Referências

- BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BARBOSA, I. G. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 1991.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, T. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. Uberlândia: UFU, 2017. p. 149-172.
- FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. Educação infantil: história, formação e desafios. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270.
- GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.
- KISCHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Traduzido de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-192.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v. 1.

MARX, K. *Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MUNIZ, C. A. *Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009.

SILVA, E. A. *O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVESTRE, B. S. *A formação do professor de Matemática: o jogo como recurso de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

VICENTE, I. G. S. *La dialéctica como arma, método, concepción y arte*. Euskal Herria: Rebelión, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.


VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. Uberlândia: UFU, 2017. p. 15-38.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicologia infantil*. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

Bruno Silva Silvestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática

 <https://orcid.org/0000-0003-3530-3522>

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação em Ciências e Matemática também pela UFG, especialista em Educação Matemática também pela UFG e em Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec) e licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (Unifan). Professor da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia), do Colégio Lassale e do Ensino Superior (Instituto Wallon) (Unifan). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática (GEMat) e também do Grupo de Trabalho (GT) 07 sobre a formação de professores que ensinam Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Contribuição de autoria: Desenvolvimento da redação geral do texto, proposição da temática, levantamento do referencial teórico, desenvolvimento da metodologia, análise teórica e elaboração final do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1973974591721665>

E-mail: brunosilvestre.prof@gmail.com

Ivone Garcia Barbosa, Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação

 <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>

Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Contribuição de autoria: Orientações gerais, colaboração na análise e revisão do conteúdo, com proposição de adensamento teórico e ampliação teórica do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>

E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Janer Lopes e Alex Silva

Como citar este artigo (ABNT):

SILVESTRE, Bruno Silva; BARBOSA, Ivone Garcia. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e7339, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7339>



Recebido em 2 de janeiro de 2022.

Aceito em 23 de maio de 2022.

Publicado em 15 de junho de 2022.

