

O BRINCAR COMO ELEMENTO MEDIADOR NA SIGNIFICAÇÃO CONCEITUAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE 'PLAYING' AS MEDIATING ELEMENT IN THE CONCEPTUAL MEANING OF INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Ângela Rafaela Tonetto Heidel¹⁸

Flavia Burdzinski de Souza¹⁹

Resumo:

O presente trabalho resulta de estudos realizados no campo acadêmico e docente e tem como objetivo analisar e compreender a importância do brincar para a significação conceitual das crianças em idade escolar, principalmente aquelas que estão sendo inseridas no Ensino Fundamental. Dentro de uma abordagem histórico cultural e embasada em autores como Vigotski e Moyles, entre outros, a discussão aborda os aspectos conceituais que cercam o brincar por meio do jogo simbólico e a significação de conceitos, bem como apresenta reflexões acerca do processo de aprendizagem nas quais as autoras vivenciam pela prática pedagógica. Este estudo contribui de forma significativa no campo acadêmico na medida que mostra que a brincadeira simbólica pode desencadear e mediar muitas aprendizagens, desconstruindo a visão que ainda se tem do brincar como um momento a parte da aula, como se fosse algo que estivesse fora do processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Brincar. Jogo simbólico. Significação conceitual. Ensino Fundamental.

Abstract:

The present work is the result of studies carried out in the academic and docent field. It aims to analyse and comprehend the importance of playing for the conceptual meaning of children at school age, mainly those in elementary school. Within a cultural and historical approach and relied upon authors such as Vigotski and Moyles amongst others, the discussion lies on conceptual aspects which surround the playing through symbolic games and the meaning of concepts, as well as the presentation of reflections about the learning process in which the authors live through pedagogical practice. This study contributes meaningfully for the academic field, as it shows that symbolic games may initiate and mediate much learning, ending with the view that one has of 'playing' as a moment outside the classroom, as it was something out of the learning process.

Keywords: Playing. Symbolic game. Conceptual meaning. Elementary School.

18 Professora dos Anos Iniciais do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju e do curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA). Endereço eletrônico: angelaheidel@iesanet.com.br

19 Professora alfabetizadora do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju e do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo –IESA e da Sociedade Educacional de Três de Maio -SETREM; graduada em pedagogia (IESA) e mestra em Educação nas Ciências (Unijui). Endereço eletrônico: flavinhabdesouza@yahoo.com.br

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho parte de leituras, discussões, estudos e pesquisas realizadas através do campo acadêmico e da formação docente, com o intuito de compreender e divulgar a importância do brincar para a significação conceitual da criança. Para isso autores como Vigotski e Moyles serão usados como referência e embasamento teórico da discussão.

Brincar é uma atividade universal. Acontece em todos os cantos, espaços e com todos os tipos de crianças no mundo inteiro. Algumas brincam menos, outras brincam mais, outras possuem diferentes e diversos tipos de brinquedos, outras criam e recriam brinquedos a partir de suas possibilidades. O que sabemos é que as crianças brincam, mais ou menos, com muitas ou poucas possibilidades, mas elas brincam!

Quando a palavra brincar nos vem à cabeça, logo pensamos nas brincadeiras infantis que cercam a infância, principalmente a nossa infância: pular corda, amarelinha, jogar bola, pega-pega, pique-esconde, bonecas, carrinhos, entre outras lembranças, ajudam a construir o conceito de brincar. Segundo o dicionário Aurélio, brincar é “divertir-se infantilmente. Divertir-se, entreter-se. Dizer ou fazer algo (a) por brincadeira. Divertir-se, participando em folguedos carnavalescos. Brincar. Zombar. Entreter-se fingindo certa situação” (Ferreira, 2010, p. 116).

Conceituar o brincar, como discute Moyles, é uma tarefa complexa, visto que o significado dessa palavra é a combinação de diferentes sentidos. A autora afirma que podemos considerar o brincar “como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (2006, p.13).

Além disso, o brincar pode ser visto, analisado e discutido sob diversos olhares e conhecimentos, como os da psicologia, da pedagogia, da psicanálise, da psicomotricista, da fisioterapia, enfim, cada campo teórico traz diferentes visões a cerca desse processo.

Partindo de pressupostos da abordagem histórico-cultural,

a discussão a ser realizada neste trabalho envolverá o olhar da pedagogia acerca do brincar e pretende mostrar que a brincadeira pode mediar o processo de significação conceitual na medida em que trabalha com representações e simbolizações necessárias para que a aprendizagem escolar aconteça.

A brincadeira, principalmente a de cunho simbólico, faz parte do universo infantil e deve estar presente na trajetória escolar, mesmo no Ensino Fundamental, pois ela ajuda na organização da atividade mental da criança, principalmente no momento em que a representação entra em jogo.

Luciana Picolli discute que “Em muitas escolas o brincar é colocado em oposição à alfabetização, como se apenas fosse possível fazer uma coisa ou outra, como se aprender a ler e escrever fosse algo maçante e, por isso, incompatível com o estímulo à imaginação, à fantasia, à ludicidade, predados à infância” (2012, p. 39). Por isso, pretende-se também desmistificar a ideia do brincar como uma ação a parte da aula, como se fosse rival ao processo de aprendizagem.

Para que nossas concepções acerca da importância do brincar na escola mudem, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso entender como essa atividade contribui para o aprendizado escolar. Por isso discutiremos agora o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras para a consolidação do conhecimento escolar.

O BRINCAR COMO MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO

Somos seres lúdicos por natureza. O tempo todo estamos brincando, zombando, nos divertindo, fazendo de conta. Por isso o brincar faz parte da cultura e do universo infantil. Negar a presença da brincadeira é desconsiderar as características da criança que ingressa na escola. Por essa razão, é preciso articular uma proposta que planeje e contemple no currículo essa forma de expressão infantil, principalmente planejando situações de aprendizagem que possam fazer uso desse aspecto lúdico, de modo que, como afirma SOUZA,

“A criança que ingressa no Ensino Fundamental tem seus modos próprios de interagir e ver o mundo, suas características são pautadas no simbolismo, na espontaneidade, na interação, na criatividade, na curiosidade, nos diversos modos de expressão” (2012, p. 56-57).

Muitas vezes nós professores observamos e concebemos as crianças apenas como alunos e não conseguimos enxergar esses modos próprios pelos quais a criança interage com o mundo. Desse modo, Sonia Kraemer (2007, p.20) adverte que é preciso “garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos (...) e que saibamos ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes”.

Dentro da abordagem histórico-cultural, os jogos são considerados atividades e ações utilitárias, que, por meio da linguagem possibilitam que a criança se aproprie, manipule, aja e fale. Para Rocha (2005), o uso da linguagem nas situações de jogos “é de suma importância, uma vez que não se trata de simples manipulações dos objetos e sim da apropriação dos modos de ação possíveis com eles, historicamente formados e fixados, e socialmente transmitidos, privilegiadamente através da palavra” (p. 62).

Desde que nasce a criança manipula objetos e aprende os esquemas de ação dos mesmos por meio da mediação do outro e da palavra.

A criança não aprende a dominar melhor os objetos no transcurso de suas ações lúdicas com eles. Este domínio é conseguido nas ações utilitárias e na atividade prática; o conhecimento dos objetos do mundo externo, de suas propriedades físicas, se adquire na atividade produtiva ou na atividade orientadora-investigativa. No jogo com objetos, a criança assimila fundamentalmente a sua significação (ELKONIN apud ROCHA, 2005, p. 63).

Dominar e agir sobre os objetos são conhecimentos construídos pela interação e orientação do outro. O conhecimento em torno do objeto, suas possibilidades e propriedades se constituem por meio da formação inicial no mundo social e cultural do qual a criança está

inserida. Luria (referenciado em Vigotski) aponta que nesse momento “os adultos [...] são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (2001, p. 27).

Podemos também entender que as ações não intencionais com objetos oferecidos pela cultura, ou seja, ações sem consciência, também promovem transformações, visto que esses instrumentos (objetos do brincar), imersos em uma rede de relações e interações, formam a “habilidade de operar com o mundo de forma lúdica” (ROCHA, 2005, p.64).

No jogo de faz de conta, a criança opera com representações de toda ordem, seja por meio de objetos, papéis, ações, ressignificações, atuando em um plano imaginário que se distancia da realidade (pois precisa abstrair), pois ela opera de maneira concreta sobre aspectos abstratos e imaginários que vivencia. Por isso, a brincadeira, principalmente a simbólica:

é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (MONTEIRO & BAPTISTA, 2009, p.65).

A brincadeira auxilia a criança a compreender o mundo, a construir o conhecimento, a significar conceitos. É uma atividade que possibilita transitar sobre o campo desconhecido, imaginário e abstrato, muito presente no conhecimento trabalhado pela escola.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados

com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. (MONTEIRO & BAPTISTA, 2009, p.65).

Diante disso, pode-se afirmar que a exploração e construção de significado a partir dos jogos como instrumentos mediadores começa muito antes da inserção da criança no universo escolar. Vigotski (1998) acredita que as características e atitudes individuais do ser humano estão impregnadas num todo coletivo, ou seja, são construídas a partir de sua relação com outros indivíduos, marcadas fortemente pelos aspectos históricos, culturais e sociais, o que, sem dúvida poderíamos afirmar que inicia antes da aprendizagem escolar.

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. A criança começa, por exemplo, a estudar aritmética na escola, mas bem antes de entrar na escola ela já adquiriu uma certa experiência a respeito das quantidades [...] É uma constatação empírica, muitas vezes verificada e indiscutível, que a aprendizagem esta em relação com o nível de desenvolvimento da criança. Não é absolutamente necessário fornecer provas para demonstrar que só se pode começar a ensinar a leitura e a escrita em determinada idade, que a criança também esta apta a aprender álgebra em uma determinada idade. Podemos tranquilamente tomar como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKI apud VERGNAUD, 2004, p. 29 - 30).

Assim sendo, a escolarização permite à criança operar um pensamento descontextualizado, abstrato, longe da concretude de sua experiência pessoal. Já os sujeitos de grupos culturais não escolarizados operam a partir de suas vivências, de suas experiências de vida, de modo concreto, não conseguem operar intelectualmente sobre um pensamento descontextualizado. Esse tipo de pensamento, conforme argumenta Moura (1999), permite ao sujeito operar com teorias conceituais complexas.

Nesse sentido, o educador, sujeito que sistematiza o conhecimento culturalmente construído, torna-se elemento fundamental na mediação desse processo, uma vez que é na mediação que a criança procura

racionar junto com o educador suas ideias socialmente estabelecidas em confronto com as ideias e verdades apresentadas pelo saber escolar.

Pensar, imaginar, elaborar, planejar ações, entre outras situações, são exemplos de funções psicológicas superiores. É na interação, no convívio social, que a criança aprende a usar essas funções. Se o ambiente não proporciona isso, a criança não desenvolve significativamente suas funções psicológicas superiores. Assim, o resultado da interação com o ambiente social irá elevar o nível de pensamento da criança.

Oliveira & Oliveira (1999) afirmam que a alfabetização e a escolarização possibilitam compreender as diferenças cognitivas entre os sujeitos de diferentes níveis culturais. Aqueles com os quais a escola trabalha a partir de uma perspectiva de conhecimentos científicos, conceitos, terão claramente uma diferença cognitiva daqueles com os quais a escola trabalha a partir de uma perspectiva empírica, considerando somente os conceitos espontâneos. Assim como poderíamos afirmar que alunos letrados, ao emitirem seus pensamentos e respostas demonstram uma estrutura parecida com a do modelo científico. Já os alunos pouco letrados estariam distantes desse modelo.

Assim sendo, o aprendizado escolar desempenha um papel fundamental na elaboração e significação conceitual da criança, uma vez que, ao trabalhar com conhecimentos sistematizados/científicos, ela passa a pensar de forma complexa, tomando consciência de seus próprios processos mentais, evoluindo no seu desenvolvimento.

É importante salientar que o desenvolvimento dos conceitos na criança não segue uma linha reta e única, pois a elaboração conceitual é um caminho longo, complexo e histórico, principalmente em idade escolar, que dependerá e muito das situações proporcionadas pelo ambiente social, principalmente pela escola. Por isso convém agora discutir brevemente o desenvolvimento conceitual em idade escolar.

A TRAJETÓRIA DA SIGNIFICAÇÃO CONCEITUAL NA ESCOLA

A escola trabalha (ou deveria trabalhar) com conceitos científicos na medida em que o saber científico se torna objeto de socialização da escola. Nesse sentido é que os escritos de Vigotski sobre como a criança elabora/significa conceitos têm implicações relevantes para a educação, uma vez que o autor ressalta a importância do conhecimento escolar como forma de sistematização do desenvolvimento do pensamento.

A criança tem saberes empíricos construídos na interação com seu meio social, os quais Vigotski chama de conceitos cotidianos. A escola apresenta os conhecimentos histórica e culturalmente criados, que são chamados de conhecimentos científicos. Esses conjuntos de informações apresentados às crianças articulam-se e relacionam-se com as informações já obtidas, e assim os conceitos são elaborados de forma sistematizada.

Fontana (2005, p. 22) defende também, com base em Vigotski, que “Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos pela escola), no processo de elaboração da criança eles articulam-se dialeticamente”. Ou seja, a criança não esquece nem apaga os conhecimentos que tinha (espontâneos) e sim transforma-os por meio das diferenças que percebe ao entrar em contato com os conceitos sistematizados apresentados pela escola.

Os conceitos científicos desenvolvem-se na criança de maneira diferente dos conceitos espontâneos porque os conceitos científicos não surgem do nada, de um campo desconhecido, conforme argumenta Vigotski (2001), mas sim de conhecimentos que a criança possuía antes mesmo de ingressar na escola.

Por exemplo, ao falar sobre a palavra “barco” na escola a criança já tem um pré-conhecimento do que seja esse assunto, do que ele irá tratar, porque em algum momento de sua vida cotidiana (seja através de desenhos, brincadeiras, imagens, livros, vivências), a criança já contactou com esse meio de transporte, o que faz com

que ao menos tenha uma imagem mental do que ele representa (SOUZA, 2012, p. 40).

Ao elaborar com a criança um determinado círculo de conhecimentos, o conceito deixa de ser novo e passa a ser comparado com os outros conhecimentos que ela possuía antes de trabalhar com ele. A criança tem mais facilidade em elaborar alternativas, hipóteses, conceitos sobre aquilo que já estudou, já conhece e já vivenciou. Por exemplo, “Quando a criança consegue elaborar hipóteses explicativas sobre por que os barcos andam na água é porque já viveu esse conhecimento, que já faz parte de suas aprendizagens” (SOUZA, 2012, p. 40).

Por meio de experimentos realizados em escolas, Vigotski (2001) percebeu que “(...) a força dos conceitos científicos manifestou-se onde se revelou a fraqueza dos conceitos espontâneos, e vice-versa.” (p. 536). Ou seja, quando um conceito espontâneo não é suficientemente forte para dar uma explicação, o conceito científico surge para suprir a fraqueza da falta de conhecimento. Assim também pode ocorrer de modo contrário. Nesse sentido, o autor completa a ideia afirmando que “O conceito científico obtido na escola, caracteriza-se pelo fato de que a criança o emprega facilmente em resposta a uma pergunta do professor, ou seja, voluntariamente” (p. 540). Mais difícil é para ela responder à mesma pergunta com os conceitos do cotidiano, pois não tem consciência deles. O saber escolar, trabalhando em nível de maior generalidade, proporciona tomar consciência deles, integrando-os, então, ao sistema conceitual de pensar o meio.

Os conceitos científicos surgem por vias diferentes e inversas se comparados com os espontâneos, cada um tem sua história, suas forças e suas fraquezas. Porém, é importante salientar que ambos ampliam o pensamento e as ideias na criança. “Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato”²⁰ (VIGOTSKI, 2001, p. 544).

20 A zona de desenvolvimento imediato é outra maneira de se referir a zona de desenvolvimento proximal, porém nesta tradução a obra traz esta nomenclatura. A zona de desenvolvimento proximal é considerada por Vigotski como a zona em que as funções que

Os conceitos elaborados pelas crianças na fase inicial de escolarização servirão como base para a construção de outros mais complexos, nas séries seguintes, conforme defende Vigotski:

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas (1998, p.41).

No diálogo, na troca, na mediação em sala de aula, os conceitos vão sendo estruturados e organizados em meio à colaboração de um adulto ou de outra criança mais capaz. Dessa forma, o processo de elaboração conceitual é realizado de forma interativa, por meio do qual o pensamento da criança se desenvolve no processo de interações verbais com o adulto que, por sua vez, possui um pensamento mais elaborado e complexo que o dela. Ao fazer uso da palavra, o adulto mostra à criança que seu modo de pensar é diferente do modo como ela pensa e assim proporciona-lhe refletir usando uma atividade mental mais complexa (FONTANA, 2005).

“O conceito tem uma história de desenvolvimento muito longa (...) o próprio ingresso na escola, significa para a criança, um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento de seus conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 523-524). Um conceito, conforme explica Vigotski, tem uma história longa, visto que demora a se desenvolver completamente e significativamente para a criança. É na escola que esse caminho de desenvolvimento toma rumo e ganha interesse para a pesquisa, pois trazendo o conhecimento para um meio formal a

ainda não se desenvolveram se encontram, funções que estão por amadurecer. É essa zona em que o pedagogo entra para atuar, pois trabalha com funções que estão em processo de maturação. Essas funções também caracterizam o desenvolvimento mental da criança. “(...) o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza somente por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender (...). O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontra na zona de desenvolvimento imediato, ou seja em maturação” (2001, p. 537).

criança é provocada a pensar de maneira diferente sobre aquilo que realiza (que são atividades mentais complexas).

Ao trabalhar com conceitos, o desenvolvimento de muitas funções intelectuais está em jogo. Porém, conforme alerta Vigotski, somente por meio dessa aprendizagem inicial não se desenvolve um conceito. É um processo gradativo e de ordem complexa que exige tomada de consciência e evolução de pensamento.

Moura (1999, p. 110) argumenta que a escola tem três papéis centrais no desenvolvimento de seu trabalho: “favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas, ou seja, propiciar um pensamento descontextualizado”, bem como promover atividades em que os alunos tenham atitudes metacognitivas, ou seja, que organizem seu pensamento a partir das ações que cometeram ou irão cometer. Como terceiro ponto, explica que é papel da escola exigir que os alunos reflitam constantemente sobre os sentidos e significados elaborados.

Pensando nisso, brincar, manipular objetos, interagir e trocar experiências elevam as possibilidades de significação, aprendizagem e desenvolvimento de conceitos em idade escolar, pois são elementos mediadores da construção do conhecimento, já que proporcionam que a criança incorpore a cultura, imagine, crie intenções, forme planos, modifique relações, amplie sua percepção e explore diferentes formas de representação (escrever, ler, realizar cálculos, desenhar, modelar, etc.).

Sendo os jogos elementos mediadores, tornam-se atividades indiretas que possibilitam a relação da criança com o conhecimento.

Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feitos através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos

do mundo real no universo psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p.29).

Os jogos, por meio das experiências sociais e culturais vividas pelas crianças, tornam-se elos de ligação entre a criança e o conhecimento, já que se configuram como signos e instrumentos pelos quais a criança demonstra a sua inteligência prática. Esse uso de signos e instrumentos tem função simbólica e produz na criança novas formas de comportamento e pensamento.

O brincar como elemento mediador da significação conceitual

À medida que a criança explora e vive situações de brincadeira, formas qualitativas de operações psicológicas estão sendo desenvolvidas, ou seja, o ato de jogar não é um ato por si só, pois ele produz efeitos e mudanças nos sujeitos, criando novas formas de processos psicológicos enraizados e fundamentados em um caráter social e cultural. Isso torna os jogos essenciais para a significação conceitual e posteriormente para a formação dos processos mentais superiores.

Os sujeitos em ação – jogadores – criam e estabelecem novos caminhos e novas maneiras de pensar, o que faz com que o ato não seja direto e sim perpassado por um signo, que transforma ações e pensamentos. Essa ação pedagógica, mediada por meio das diferentes manifestações dos jogos, tornam-se condições para o desenvolvimento do processo de conceitualização da criança.

Os jogos, enquanto instrumentos mediadores, demonstram o desenvolvimento da inteligência prática da criança. Esses processos fazem com que as crianças mudem suas estruturas internas e intelectuais, aprendendo e se desenvolvendo. A relação do sujeito com o objeto acontece de maneira prática e muitas vezes não se percebe a ação mediadora e a revelação da capacidade individual ou associal de lidar com esse objeto.

Já enquanto signos, agem no psicológico da criança e por isso são chamados por Vigotski de “instrumentos psicológicos”.

Os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais: são sociais por natureza e não organizados ou individuais; são destinados ao controle dos processos do comportamento próprio ou daquele dos outros, tanto quanto a técnica é destinada ao controle dos processos da natureza. [...] Integrado no processo comportamental, o instrumento psicológico modifica o desenrolar e a estrutura das funções psíquicas, determinando, por suas propriedades, a estrutura do novo ato instrumental [...] (VIGOTSKI apud VERGANUD, 2004, p. 41).

Os jogos como instrumentos caracterizam-se como ações em um plano de ação concreta, já os jogos enquanto signos mediadores podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes (OLIVEIRA, 1997). A união entre essa função de instrumento e signo modifica pensamentos e provoca o surgimento de novos pensamentos, ou seja, provoca novas relações internas.

O brincar, mediado pelos jogos como instrumentos e signos, fornece suporte para a aprendizagem, age nas estruturas dos processos mentais superiores, e o sujeito substitui a ação prática e externa por representações mentais. A situação mediada, que pode ser prática, se transforma em reflexão, que modificará o pensamento do sujeito. Essa modificação implica a aprendizagem e o desenvolvimento.

Inserida num contexto cultural historicamente constituído da criança, desde seus primeiros momentos de vida, esta imersa em um sistema de significados sociais [...]. Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se ativamente, as formas de atividades consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e palavras articulam-se dinamicamente (FONTANA, 2005, p. 15).

Os impulsos das crianças, à medida que jogam, se tornam cada vez mais controlados e necessários, surgem e emergem necessidades de estratégias, de compreensão de regras, de estabelecimentos de novas ações e atitudes. Vigotski (apud Rocha, 2005) revela que “estes limites entre a esfera do real e do imaginário é altamente permeável, ocorrendo movimentos dialéticos constantes, de mútuas implicações” (p.71).

Por meio dos jogos, a criança se relaciona com seus pares, com seu conhecimento, aprende, desaprende, curte, ri, chora, reclama, calcula, lê, escreve, reclama, erra, acerta, se depara com situações cada vez mais complexas, aumenta seus níveis de compreensão e complexidade. E se pensarmos e tomarmos por base os jogos como elementos mediadores e o brincar como um processo, como se ressaltou no início da discussão, devemos levar em conta o que Moyles (2002) situa como oportunidades e necessidades básicas de aprendizagem das crianças, para que possamos pensar e refletir ao possibilitar e planejar situações de brincar e jogar em sala de aula.

Dentre essas necessidades e oportunidades estão:

[...] de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p.36).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos proporcionam a significação conceitual na medida em que trabalham com campos de representações, simbolizam e ajudam a criança a atuar em outro plano: o imaginário, que dará as pontes para a futura abstração do pensamento – necessária a elaboração conceitual além de possibilitar a elaboração do conhecimento e da aprendizagem escolar.

Os sujeitos inseridos no ambiente escolar possuem uma história social e cultural que tem influência direta no processo de ensino e aprendizagem. A mediação não acontece apenas entre sujeitos e sim envolve uma rede de sujeitos, objetos e lugares que intermediam a construção do conhecimento, ou seja, que servem de elo para essa

construção. O sujeito fala, discute, toca, manuseia, circula por objetos e espaços que fazem parte de seu cotidiano e que tem uma pré-história, que têm significados e que agem como elos no processo de aprendizagem.

Esse modo de trabalhar ajuda a garantir as necessidades da criança e nelas pensar, possibilitando trazê-la para a construção do currículo, para a seleção, para a ação, ressaltando o papel ativo que a criança hoje desempenha no processo de aprendizagem.

Os fundamentos discutidos aqui fazem perceber que as aprendizagens humanas não são determinadas pela estrutura biológica, mas sim a partir da dimensão histórica e social de cada sujeito. Esses pressupostos desconstruem a ideia de uma preparação ou de uma condição para que a aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. IN: SMOLKA & GÓES, Ana Luisa e Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. 10^a ed. Campinas: Papirus, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. IN: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão & BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel

Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO Sara Mourão (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859

MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa & OLIVEIRA, Martha Kohl (orgs). **Investigações cognitivas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Martha Kohl (orgs). **Investigações cognitivas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais. A (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Unijuí, 2005.

SOUZA, Flavia Burdzinski de. **Significação conceitual na alfabetização escolar:** um trabalho com projetos no primeiro ano do ensino fundamental. Ijuí: Unijuí, 2012. Dissertação de mestrado em Educação nas Ciências.

VERGNAUD, Gérard. **Lev Vygotski. Pedagogo e pensador do nosso tempo.** Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.