



**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**Licenciatura em Pedagogia**  
**Trabalho de Conclusão de Curso II**

**Brena Judith Alves de Oliveira**

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAPELINHA**

**2023**

**Brena Judith Alves de Oliveira**

## **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de: Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como pré-requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof. Me Thayná Luana Borges

**CAPELINHA**

**2023**

## **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Me Thayná Luana Borges (Orientador)

---

Prof. Me Alexandra Aparecida Jovito (componente da banca examinadora)

---

Prof. Me Kyrleys Pereira Vasconcelos (componente da banca examinadora)

**Diamantina – MG, Julho de 2023**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dado discernimento e ânimo para prosseguir nos momentos de dificuldade.

A minha família, por sempre me incentivar a ir pelo caminho do bem e da educação.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, aos professores que caminharam comigo durante essa trajetória e todos os profissionais que de forma direta ou indireta estiveram presentes e colaboraram para a minha formação.

A minha orientadora Prof. Me Thayná Luana Borges, pela disposição e empenho.

Aos amigos e colegas, pelos conselhos e momentos de escuta e apoio.

## RESUMO

O presente trabalho aborda o tema da importância dos jogos e das brincadeiras como ferramenta educacional e seus benefícios no desenvolvimento integral da pessoa. O objetivo da investigação é evidenciar os benefícios que trazem ao serem utilizados como um recurso didático em busca de desenvolvimento social e educativo. A metodologia empregada foi através da análise do que diversos autores dissertaram sobre o tema ao longo da história e suas perspectivas e descobertas. Neste trabalho de investigação se define o conceito de jogo e do brincar, demonstra a importância destes serem utilizados como método de ensino e expõe e compara as teorias sobre o desenvolvimento desenvolvidas por Claparède (1932), Piaget (2007), Vigotsky (1933; 1986;; 1996), Chateau (1958), Sutton-Smith (1971) e Roberts (1981). Finalmente, se mostra as conclusões, em que se destaca a importância que, segundo as teorias analisadas, tem-se o brincar como método pedagógico no desenvolvimento socioeducativo das crianças.

**Palavras-chaves:** Lúdico, Brincar, Desenvolvimento, Aprendizagem, Educação

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>9</b>
2.1. Conceituação do Brincar .....	9
2.2. Teoria da derivação por ficção de Claparède (1932).....	10
2.3. Teoria da interpretação do jogo pela estrutura do pensamento de Piaget .....	11
2.4. Teoria dos jogos socioculturais por Vigotsky (1933) .....	13
2.5. A teoria dos jogos como instrumento de afirmação de si Chateau (1958).....	15
2.6. Teoria da enculturação por SuttonSmith e Roberts.....	16
2.3 O Brincar e neuroaprendizagem.....	17
<b>3. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>21</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>34</b>
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>35</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Sob a influência da globalização, os sistemas de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, estiveram sob enorme pressão para que sofressem com reforma. Algumas novas abordagens, como orientação para resultados de ensino e de aprendizagem, bem como a aprendizagem baseada em padrões prescritos, especialmente na alfabetização, numeração e ciência têm sido cada vez mais aplicada, apesar das objeções e resistências (RAMBERG, 2014).

Para Gogolin et al. (2011) muitas dessas estratégias e desenvolvimentos são semelhantes em princípio e eles podem ser resumidos como aspectos gerais dos movimentos internacionais de reforma educacional. Principalmente na área da primeira infância, controvérsias sobre a natureza da reforma, são observadas. O debate em muitos países se concentrou na questão do que crianças devem fazer no jardim de infância ou na questão do que são metas apropriadas para creches infantis.

A direção geral e o impulso desta discussão, tem apresentado lados opostos. Por um lado, o foco estava na aquisição específica de certas habilidades em arranjos apropriados bem como suas devidas configurações de aprendizagem, por outro lado, o suporte de participação, exploração e auto iniciação da aprendizagem das crianças, foi trazida à tona (FAAS, 2016). No que diz respeito às instituições, a discussão se refere à educação e instituições de primeira infância como lugares de preparação e também espaços de brincadeira, aprendizagem e integração social, com base nas necessidades individuais de crianças.

Este debate ainda é relevante hoje em discurso internacional atual sobre o futuro do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, que estão se tornando cada vez mais semelhantes. Pasi Sahlberg (2011), um pedagogo finlandês, considerou esta controvérsia dentro do quadro de um movimento de reforma internacional, com especial referência à escola; em sua opinião, o foco da educação política mudou de reformas estruturais para melhoria nos resultados educacionais.

As crianças costumam falar consigo mesmas em voz alta durante as atividades diárias em casa, na escola e nos *playgrounds*. Essa conversa interna audível, ou fala privada, foi estudada a partir de uma perspectiva vigotskiana como uma ferramenta para pensar, planejar e autorregular (WINSLER, 2009). Esses

estudos e análises têm geralmente apoiado o argumento seminal de Vigotsky (1986) de que a fala privada se origina na fala social e a interação, torna-se gradualmente internalizada (como fala interior silenciosa) e é vital para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Como pensamento verbal, metacognição e auto regulação Vigotsky (1930-1935/1978) interpretou o surgimento da fala privada como marcando uma reorganização radical e abrangente da cognição infantil. Na terminologia atual, diríamos que Vigotsky previu o desenvolvimento de domínio geral da mediação verbal. Al-Namlah, Fernyhough e Meins (2006) descrevem que essa ideia é apoiada pelo uso da fala privada pelas crianças durante uma ampla gama de atividades cognitivas, incluindo problemas-resolução, tarefas de funções executivas e tarefas escolares de linguagem e matemática.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018, p. 36).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>27</sup>, em seu Artigo 4º, define:

A criança é um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, p. 12, 2009).

Dessa forma, a brincadeira no ambiente escolar não deve ser vista como um meio de passar o tempo e deve ser utilizada como um método de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Brincando ela aprende lidar com o mundo, experimenta e recria situações do cotidiano, além de desenvolver autonomia. Ademais, possibilita à criança o acesso a experiências novas de acordo com seus erros e acertos. Também possibilita reconhecer como capaz, ampliando seu conhecimento espacial e expandindo seu raciocínio lógico, uma vez que as brincadeiras exigem certo planejamento estratégico, estimulando assim a criatividade. Dessa forma a criança constrói o seu espaço de experimentação e de transição entre os dois mundos, o interno e o externo.

A aprendizagem se dá nos mais variados espaços, por meio do movimento, da ação, da interação e da comunicação visual e verbal. Inúmeras vezes, fora das salas de aula é que as crianças apresentam maior interesse pelo aprendizado. Neste sentido as escolas devem buscar os mais variados métodos destinados ao cumprimento dos seus objetivos, entre estes estão inclusos desde: métodos baseados em uma mera transmissão de matérias pelos professores; até os métodos a partir dos quais a aprendizagem ocorre por meio de experiências próprias dos educandos, no qual os mesmos elaboram o próprio conhecimento acerca da realidade, e assim se pode superar a passividade do recebimento de conhecimentos prontos (PILLETI, 1993). E nada melhor do que oportunizar espaços e objetos variados para que as crianças criem e recriem seus saberes por meio das brincadeiras.

A escolha do tema para realização deste trabalho se deu pelo fato de que o brincar é capaz de transitar entre diversas áreas do conhecimento, podendo ocorrer através das mais diversas atividades. Dessa forma, as escolas que fornecem a Educação Infantil podem utilizar desse valioso recurso a fim de promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das percepções auditivas, da imaginação, da coordenação motora, da memorização, da socialização, da expressividade, da percepção espacial, entre outras.

Através do ato de brincar é possível identificar a interação das crianças, estimulando o desenvolvimento de uma convivência mútua. Conforme as sociedades se desenvolveram, as brincadeiras também passaram a ser modificadas, passando a ser utilizados diferentes materiais para integração das mesmas. Dessa maneira, fica evidente o fato de que o brincar fez e ainda faz parte dos momentos importantes de todas as sociedades, gerando importantes elos afetivos e sociais. Justificando-se a essencialidade da temática escolhida para ser abordada no decorrer desta investigação.

Outro fator que colaborou para a escolha do Tema é o interesse pessoal pela fase da Educação Infantil. Durante o período o qual realizei os Estágios Obrigatórios na Educação Infantil, surgiu o interesse de acompanhar de perto como esse processo ocorre e como as brincadeiras e atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das crianças. Como o estágio ocorreu de forma remota não foi possível interagir e observar de perto como as crianças reagiam a esses estímulos.

Dessa forma, a pesquisa apresenta como objetivo geral realizar um estudo bibliográfico sobre a temática relacionada a utilização e importância das brincadeiras na Educação Infantil e como elas favorecem o desenvolvimento das crianças.

Os objetivos específicos da Pesquisa são: 1 - Demonstrar os jogos e as brincadeiras como contribuintes para o desenvolvimento intelectual das crianças na Educação Infantil. 2 - Entender como os jogos e brincadeiras na Educação Infantil podem contribuir para o processo de desenvolvimento de comunicação e fala das crianças. 3- Observar se existem diferenças no desenvolvimento de crianças que estão inseridas num contexto de Educação Infantil Lúdico, para aquelas inseridas num ambiente não lúdico.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Conceituação do Brincar**

Ao longo da história, o jogo foi sempre presente em todas as culturas e sociedades, mesmo as mais primitivas. Faz parte da genética da pessoa. Ele nasce, cresce, evolui e vive com o brincar (PAREDES, 2003). O brincar formou, está formando e fará parte dos eventos e atividades da vida cotidiana. Está diretamente relacionado ao tempo livre, um espaço que é dedicado ao descanso, diversão e recreação.

No tempo livre, a pessoa é liberada de condições extrínsecas, como trabalho, obrigações e compromissos familiares e sociais. Desde os tempos antigos, as pessoas buscam maneiras de se divertir, competir, conhecer uns aos outros e ocupar o tempo livre através de jogos e brincadeiras. Ao longo da história, o jogo evoluiu ao mesmo tempo que o significado do tempo livre e do trabalho, e também as atividades de lazer, dominantes em cada sociedade, que são influenciados pelos usos e costumes de cada época, lugar e civilização.

Os jogos sempre cumpriram uma função muito importante de aprendizado e socialização. Isso porque o jogo é um elemento essencial no desenvolvimento das crianças, que manifestam seu reconhecimento do ambiente físico e social através de manifestações lúdicas.

Através dos jogos, as crianças estão aprendendo aspectos do contexto cultural em que vivem, incorporando progressivamente à realidade do mundo que os mais velhos construíram, também em meio de brincadeira e jogo. Nesse complicado processo, atividades lúdicas vão tornando-os menos autônomos e egoístas, para participar cada vez mais do jogo adulto da vida, ou seja, da própria vida entendida como jogo (GARCÍA; LLULL, 2009).

A atividade lúdica permite que a criança explore o mundo; desenvolva habilidades motoras, imaginação, inteligência e criatividade; socializar; satisfazer as necessidades de ordem afetiva; crescer em virtudes; e divirta-se e desfrutar do seu tempo livre (GARRIDO, 2010).

## **2.2 Teoria da derivação por ficção por Claparède (1932)**

Este autor define o jogo como uma atitude diferente da pessoa diante da realidade. O jogo não pode ser diferenciado do que não é, nem pelos comportamentos específicos, nem pelas características de imaturidade da pessoa, que estará igualmente presente quando joga como quando não joga. Ainda menos isso poderia ser entendido como jogo que permanece presente no comportamento dos adultos se isso fosse apenas consequência das condições que caracterizam a infância (LINAZA, 1991).

Sua teoria, chamada de "teoria da derivação pela ficção", sustenta que o mais importante na vida da criança é o brincar e considera que a atividade lúdica é um domínio no qual estão presentes tendências e necessidades que, posteriormente, estará em jogo na vida da pessoa quando adulto (PARRA, 2000). Para este autor, a definição do jogo é dada por quem joga, pela sua forma de interagir com a realidade. A chave do jogo é seu componente de ficção, sua maneira de definir a relação entre criança com a realidade naquele contexto específico. Nesse sentido, Claparède (1983, p. 157) destaca que o jogo "é a ponte que vai unir escola e vida; a ponte levadiça através do qual você poderá penetrar na fortaleza da escola, cujas paredes pareciam separá-la para sempre".

Este autor postula que o jogo é o instrumento mais útil para mobilizar a criança, naquilo que se pode considerar como uma escola ativa. Em sua teoria sobre jogo, defende que o jogo persegue objetivos fictícios,<sup>1</sup> que vêm para dar satisfação das tendências profundas quando as circunstâncias naturais impedem as aspirações

de nossa intimidade, e sustenta que essa é uma atitude aberta à ficção, que pode ser modificada e ser colocada no contexto de “como se”, e aquilo que verdadeiramente caracteriza o jogo é a função simbólica (NAVARRO, 2002).

Seguindo este autor, podemos dizer que a criança quer ser protagonista dos acontecimentos e situações da vida diária, embora esse papel foi perdido em favor do adulto. Então, através da brincadeira, a criança pode recuperar este protagonismo, ajudando-os a recuperar a sua autoestima e a afirmarem-se. Portanto, o jogo é o elemento de compensação afetiva que a criança possui (ORTÍ, 2004).

É uma espécie de feitiço, e não apenas as crianças, mas também adultos se refugiam em um mundo fictício, não real, virtual, possível, imaginário que substitui o mundo real (DE LA MORA, 2004). A principal crítica dirigida à teoria da derivação ficcional de Claparède é que nem todos os jogos são fictícios ou fantasia.

### **2.3 Teoria da interpretação do jogo pela estrutura do pensamento de Piaget (1945)**

Para Piaget, as várias formas que as brincadeiras assumem durante o desenvolvimento infantil são consequência direta das transformações sofridas por suas estruturas intelectuais. O tipo de jogo é, em parte, um reflexo dessas estruturas. Mas, na medida em que é ação infantil por excelência, o jogo contribui para o estabelecimento e desenvolvimento de novas estruturas mentais (LINAZA, 1991).

Este autor destaca que o jogo consiste em uma predominância da assimilação sobre a acomodação. Qualquer adaptação ao ambiente supõe, em tese, um equilíbrio entre os dois polos. E se a imitação, a incorporação de comportamentos que obrigam a modificar as próprias estruturas intelectuais, “é o paradigma da acomodação, o jogo, em que distorce essa realidade externa para favor da integridade das próprias estruturas, será o paradigma da assimilação” (LINAZA; MALDONADO, 1987, p. 42).

Piaget e Inhelder (2007) distinguem quatro categorias de jogos: jogos de exercícios, jogos simbólicos, jogos de regras e jogos de construção. O jogo de exercício ocorre durante todo o período sensório-motor (0-2 anos) e corresponde à necessidade de ação automática; o quanto a criança superou as dificuldades de

adaptação a uma nova situação usa as habilidades adquiridas para obter prazer funcional.

Nesse período, o jogo consiste na repetição funcional de ações sensório-motoras que "perdem" seu propósito e são reiterados pelo único prazer que proporcionam à criança (DELVAL; KOHEN, 2010). Essas ações afetam geralmente em conteúdo sensorial e motores. São exercícios simples ou combinações de ações com ou sem propósito aparente. O jogo simbólico (dominante entre 2-3 e 6-7 anos) aparece por volta dos 2 anos e se caracteriza pelo uso "simbólico" dos objetos que estão presentes na situação e não são tomados em si mesmos, mas "representando" outros objetos não presentes.

Por exemplo, quando a criança brinca com uma caixa de papelão como se fosse um carro ou com pedaços de papel no "faz de contas", é jogando jogos simbólicos (GARCÍA; DELVAL, 2010). Este tipo de jogo tem seu auge entre 5 e 6 anos. Deixa de ser predominante por volta dos 7 anos, quando é substituído por jogos de regras, embora o declínio seja gradual, pois pode ser observado ainda um jogo intenso dependendo das crianças ou contextos que o favoreçam (ABAD; RUIZ DE VELASCO, 2011).

Os jogos de regras surgem entre os quatro e os sete anos, dependendo da boa medida do contexto social da criança. Começam como jogos com regras simples e diretamente ligadas à ação, e terminam sendo jogos com regras complexas, mais independentes da ação, e em que lógica indutiva e dedutiva, formulem hipóteses e o uso de estratégias frequentes (MONTAÑÉS, 2003).

Esses jogos se caracterizam por serem organizados por uma série de regras que todos os jogadores devem respeitar, em tal como a cooperação é estabelecida entre eles e ao mesmo tempo uma competição (DELVAL, 1985); e são fundamentais porque "contribuem para aprender as habilidades sociais, cooperação, competição, amizade, controle emocional e conceito de norma" (MONTAÑÉS, 2003, p. 18).

Além disso, favorecem o desenvolvimento da linguagem, memória, atenção, raciocínio e reflexão. Jogos de construção não são mais um estágio na sequência evolutiva. Ao contrário, marcam uma posição intermediária, a ponte de transição entre os diferentes tipos de jogos e os comportamentos adaptados (MONTAÑÉS et al., 2000). Esse tipo de jogo aparece por volta do primeiro ano e está presente em todas as fases do desenvolvimento infantil.

Estes jogos são essenciais para alcançar o desenvolvimento integral da criança na fase da educação infantil, pois permitem que a criança desenvolva habilidades motoras finas, coordenação olho-mão e habilidades de análise e síntese; estimulem a imaginação e a criatividade; aumentem a capacidade de atenção e concentração; estimulem a habilidade manual, associem ideias; exercitem a capacidade de raciocínio lógico; etc.

Entre as críticas mais importantes que fizeram a teoria dos jogos de Piaget encontrar o seguinte: Ortega (1992) afirma que, na teoria de Piaget, a passagem da estrutura lúdica simbólica para a estrutura lógica regulada é de uma natureza tão gigantesca que nos desloca do estudo do egocentrismo, compensações egóicas, símbolos, magia, etc, ao estudo das estruturas do pensamento moral; no meio há um importante conjunto de elementos pertencentes ao desenvolvimento do conhecimento social que permanecem inexplicáveis.

Delval (2008) afirma que a classificação do jogo de Piaget inclui alguns dos aspectos mais importantes e essenciais das mudanças que ocorrem na atividade lúdica da criança, mas também deixa de fora outros aspectos. Por exemplo, é importante considerar se o jogo é executado sozinho ou é um jogo social com outros, ou se objetos ou itens foram usados no jogo como brinquedos, ou envolve apenas o próprio corpo.

É importante observar que, durante boa parte do século 20, as teorias de Piaget predominaram na pesquisa ocidental sobre o desenvolvimento infantil e que sua classificação de tipos de jogos, são geralmente aceitos (DELVAL, 2008).

## **2.4 Teoria dos jogos socioculturais por Vigotsky (1933)**

O modelo da escola soviética foi descrito originalmente por Vigotsky (1933) e desenvolvido por seus discípulos (ELKONIN, 1980). Vigotsky (1982) afirma que o jogo é um processo de substituição; é a realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis; aponta que a imaginação constitui essa nova falta de formação na consciência da criança. Na primeira infância, que representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; acredita que no jogo a criança cria uma situação fictícia e uma estrutura de sentido/coisa, em que o aspecto semântico, o sentido da palavra, o sentido do objeto é dominante, determina sua conduta; enfatiza que a criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, satisfaz o

desejo, faz passar pela emoção de categorias fundamentais da realidade; e sustenta que um personagem essencial do jogo é a regra, transformada em afeto.

O jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Durante o jogo a criança está sempre acima da sua idade real. O jogo contém em si uma série de comportamentos que representam várias tendências evolutivas, e para essa razão é uma fonte muito importante de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2008).

Este autor estabelece uma relação entre o jogo e o contexto sociocultural em que a criança vive e afirma que, durante a brincadeira, crianças são projetadas em atividades dos adultos de sua cultura e recitam seus futuros papéis e valores. Assim vai o jogo à frente do desenvolvimento, pois assim as crianças começam a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias para a sua participação social, que só pode ser feito completamente com a ajuda dos mais velhos e dos seus pares.

Da mesma forma, ele aponta que a imitação é uma regra interna de qualquer jogo de representação. Através dele "a criança se apropria do sentido sociocultural de toda atividade humana" (ORTEGA, 1992, p. 64). Elkonin (1985) aponta que o pano de fundo do jogo é social porque sua natureza e sua origem também, enfatiza que a natureza das brincadeiras infantis só pode ser entendida pela correlação que existe entre estas e a vida da criança em sociedade, considera que o uso de objetos é subordinado ao serviço do entendimento a vida social de relacionamento, indica que a origem do jogo simbólico está intimamente relacionado com a formação cultural da criança, que é orientado por adultos e afirma que o papel da criança na brincadeira praticada está organicamente ligado à regra, e que a regra vai se destacando aos poucos como o cerne do papel representado pela criança nesse tipo de brincadeira.

Do ponto de vista sociocultural da escola soviética, o objetivo do jogo é aprender com o mundo dos adultos, de seus relacionamentos, suas atividades, transações e sistemas de organização e comunicação (ORTEGA, 1991). Vigotsky e Elkonin consideram que a unidade fundamental da brincadeira infantil é o jogo estrelado, característica dos últimos anos pré-escolares. Isto é para ambos, de um jogo social, cooperativo, de reconstrução de papéis adultos e suas interações sociais (LINAZA; MALDONADO, 1987).

Entre as críticas mais importantes fizeram à teoria da perspectiva sociocultural do jogo de Vigotsky e Elkonin. Rubinshtein argumenta que: (1) a interpretação do jogo concentre-se na estrutura da situação lúdica sem descobrir as

fontes do jogo; (2) a interpretação da situação lúdica como nasce da “transferência” dos significados e, ainda mais, da tentativa de inferir o jogo da necessidade de “jogar com os significados”, é estritamente intelectualista; e (3) excluindo arbitrariamente as primeiras formas em qual a criança, sem criar nenhuma situação fictício, representa alguma ação extraída de situação real, essa teoria se despoja da possibilidade de compreendê-lo em seu desenvolvimento (ELKONIN, 1985).

López de Sosoaga (2004) aponta que as contribuições de Vlgotsky são interessantes e valorizam positivamente o fenômeno do jogo, embora apenas tratem da fase "pré-escolar". É importante enfatizar que, embora as observações críticas de Rubinshtein "não sejam correto em tudo, deve ser levado em consideração quando se trabalha com problemas de psicologia da brincadeira infantil" (ELKONIN, 1985, p. 144).

### **2.5A teoria dos jogos como instrumento de afirmação de si - Chateau (1958)**

Em sua teoria dos jogos, Chateau (1958) sustenta que a criança se desenvolve por meio da brincadeira, aponta que a alegria obtida pela criança no jogo é uma alegria moral, considera que o brincar desempenha na criança o papel que o trabalho realiza no adulto, diz que o jogo tem o seu fim em si mesmo, na afirmação do Eu, acredita que a seriedade é um das características essenciais da brincadeira infantil e afirma que na brincadeira a criança mostra sua inteligência, sua vontade, seu caráter dominador; em uma palavra: sua personalidade.

Uma das ideias mais importantes de sua teoria é "que a criança não sonha com nenhuma coisa tanto quanto ser um adulto. O jogo da criança, como toda a sua atividade, é governada pela a grande sombra do Major" (CHATEAU, 1958, pág. 33). Para este autor, a busca pela afirmação do desenvolvimento se manifesta no jogo de duas maneiras: a atração e o gosto pela ordem, pela regra (DEBESSE, 1958). Outra das principais ideias deste autor é que a criança procura uma prova no jogo que lhe permite afirmar o seu eu: ou seja, a sua personalidade.

Os jogos sociais surgem por volta dos 7 anos de idade, pois é a partir desta idade em que a criança assume os esquemas de atitudes sociais e existem situações colaborativas e de jogo em equipe (MIR, COROMINAS; GÓMEZ, 1997).

Esses jogos aumentam a capacidade de relacionamento interpessoal e favorecem o aprendizado sobre outras pessoas e culturas (AGUILAR; GONZÁLEZ, 2003).

Apesar de suas críticas, Elkonin (1985) aponta que nas obras de Chateau existem observações e ideias valiosas; por exemplo, considera importante a ideia de que os jogos imitativos ajudam a esclarecer as diferenças observadas entre os posição da criança e do adulto na vida real.

## **2.6 Teoria da enculturação por Sutton-Smith e Roberts**

Sutton-Smith e Roberts em sua teoria da enculturação sugerem que existe uma relação entre o tipo de valores incutidos por uma certa cultura e o tipo de jogos que, para garantir a transmissão dos valores predominantes em uma sociedade específica, são promovidos por cada cultura (LINAZA, 1991).

Para esses autores, os jogos são estruturas microcóslicas da cultura que atraem a modelagem individual dos aspectos emocionais ou cognitivos de seu conflito; o menino aprenda de forma simples e direta a demonstrar habilidade, a arriscar e a fingir. Obrigado a esta aprendizagem cumulativa a criança vai aprendendo a se comportar como um adulto (BLANCHARD; TAYLOR, 1986).

Sutton-Smith (1964) e Roberts (1981) relacionam sua teoria da inculturação à própria economia e tecnologia de subsistência. A teoria da inculturação concede grande importância para o relacionamento e interações que ocorrem entre o meio em que vive e desenvolve a criança e o tipo de jogo que transmite normas e valores fundamentais e vivem em uma determinada cultura e sociedade. Portanto, é importante considerar o contexto da experiência social no momento da analisar o conhecimento que a criança tem desenvolvendo sobre os outros, como é difícil compreender o comportamento humano e seu desenvolvimento independentemente do contexto sociocultural que se apresente (GARÓZ, 2009).

Essa teoria sustenta, segundo Morcillo e Alcahud (2005), que os jogos disputados por crianças em contextos diferentes responderiam ao quadro sociocultural em que surgem e, nesse sentido, reproduziriam os vieses introduzidos nos sistemas educacionais concebidos. Na opinião de Navarro (2002, p. 100), podemos dizer “que a brincadeira infantil tem apresentado menos relutância à aculturação que o jogo do adulto, e que a explicação reside na percepção de ser considerado como uma atividade menor, menos transcendental”. Hoje em dia o

brincar ocupa um lugar importante no mundo infantil. Por meio dele, a criança aprende a conhecer o mundo que o envolve, com as peculiaridades e limitações típicas da época e da cultura a que pertence; o funcionamento das estruturas, habilidades sociais e as habilidades que ele precisará em sua vida adulta.

O brincar favorece o processo identitário pessoal, de enculturação e socialização, permite à criança aprender regras, normas, valores, atitudes e comportamentos sociais que facilitem a sua integração na escola e na comunidade em que este vive. É importante observar que as relações entre as pessoas e a sociedade parecem sair reforçado por algumas teorias de jogo, como a “função social” de Mead; a do desenvolvimento cognitivo de Piaget, e o de Sutton-Smith e Roberts sobre “enculturação conflituoso” (BLANCHARD; TAYLOR, 1986).

## **2.7O Brincar e neuroaprendizagem**

Dios e Montero (2003), ao realizarem estudos nessa promissora área de investigação que descobriram que a persistência em tarefas moderadamente difíceis aumentou quando as crianças usaram discurso privado motivacional e cognitivo mais frequente. Chiu e Alexander (2000) descobriram que a motivação para o domínio das crianças em idade pré-escolar (persistência na luta por objetivos desafiadores) está relacionada ao uso da fala privada metacognitiva.

A fala privada tende a atingir o pico durante os anos pré-escolares, antes de se tornar menos frequente e parcialmente internalizada (por exemplo, frases mais curtas, murmúrios inaudíveis) por volta dos cinco e seis anos (WINSLER, 2009), tornando a pré-escola um período oportuno e significativo para o desenvolvimento para estudar esse fenômeno ou “o processo pelo qual o comportamento direcionado a objetivos é energizado e sustentado” (PINTRICH; SCHUNK, 2002, p. 49), é tão central para a atividade humana que a natureza de sua aparente conexão com a fala privada merece uma investigação mais aprofundada.

É importante investigar a fala privada e os processos motivacionais dos pré-escolares em contextos específicos que sejam relevantes para sua educação e desenvolvimento. Isso ocorre porque a motivação parece ser fortemente dependente do contexto, conforme proposto pela teoria da autodeterminação (SDT). SDT é uma teoria da motivação que enfatiza que os seres humanos podem ser agênticos e

inspirados, ou desengajados e alienados, devido em grande medida às suas condições sociais de desenvolvimento (RYAN; DECI, 2000).

Para obter uma imagem mais contextualizada de como a fala privada se relaciona com a motivação, o presente estudo examinou essa relação em duas condições experimentais que refletem características comuns, mas divergentes, dos ambientes pedagógicos da pré-escola. As pré-escolas tradicionais, embora não enfatizem a brincadeira na mesma medida em que os programas vigotskianos modernos o fazem (BODROVA; LEONG, 2009), têm sido amplamente associados a uma abordagem baseada em brincadeiras e centrada na criança. Vigotsky considerava o jogo sociodramático (interpretação de papéis de faz de conta) como a atividade mais benéfica ou “principal” para o desenvolvimento geral dos pré-escolares e uma fonte fundamental para o desenvolvimento da motivação e da agência.

Vigotsky afirmou que brincar leva as crianças além de seus limites atuais, criando uma zona de desenvolvimento próximo na qual elas podem atuar além de suas capacidades típicas em atividades não lúdicas. Dentro da teoria da atividade histórico-cultural, a atividade principal não é necessariamente a atividade mais frequente em uma determinada idade, mas é a atividade através da qual ocorrem as mudanças sociais e psicológicas mais importantes. Para pré-escolares em sociedades industriais, brincar é a fonte central de novidade e mudança de desenvolvimento. A pesquisa desde a era de Vigotsky relatou uma infinidade de benefícios associados ao jogo, incluindo criatividade aprimorada, resolução de problemas, raciocínio (DUNCAN; TARULLI, 2003).

Apesar desse suporte teórico e empírico, segundo Nicolopoulou (2010) a brincadeira está sendo eliminada da pré-escola e da primeira infância em um ritmo alarmante. Programas voltados para brincadeiras foram excluídos ou descartados como obsoletos, em favor de instruções dirigidas por professores voltadas para a transmissão de habilidades acadêmicas específicas, especialmente para crianças da classe trabalhadora e de baixa renda.

Em um clima educacional de declínio na quantidade e qualidade das brincadeiras na primeira infância Russ e Dillon (2011) descrevem sobre o consenso de especialistas de longa data sobre os amplos benefícios das brincadeiras. Lillard et al. (2013) enfatizam sobre a crescente na avaliação, resultados, e a responsabilidade na educação tem propagado uma abordagem mais voltada para os

negócios e orientada para os resultados da pedagogia pré-escolar, que não enfatiza o papel da brincadeira e da descoberta.

Essa abordagem está incorporada no ressurgimento de programas pré-acadêmicos altamente didáticos e centrados no professor, uma forma de pedagogia que tem sido caracterizada como “trabalho infantil cognitivo” (SUTTON-SMITH, 1971, p. 13). Em suma, a teoria neo-vigotskiana e um punhado de pesquisas empíricas sugerem que a brincadeira e a fala privada contribuem para o desenvolvimento da motivação das crianças de maneiras únicas.

Pesquisadores pós-vigotskiano como Bodrova, Germeroth e Leong (2013) realizaram um punhado de experimentos comparando a atividade das crianças em condições de brincar e não brincar que podem ser interpretadas como relevantes para a motivação. Em um desses estudos Manuilenko (1975), descreve que solicitou que as crianças, em uma situação de não brincadeira, que ficassem paradas o maior tempo possível, enquanto aquelas na situação de brincadeira foram designadas a fingir ser um soldado guardando um importante objeto militar. Crianças de cinco anos conseguiram ficar paradas por muito mais tempo na situação de brincadeira imaginária do que quando meramente mandadas ficar paradas, e esse resultado foi replicado décadas depois por Ivanova (2000).

Em outro estudo Istomina (1975), as crianças se lembraram de mais palavras de uma “lista de compras” inserida em uma sessão de jogo dramático envolvendo uma mercearia do que quando simplesmente foram solicitadas a memorizar a mesma lista. Parece provável que a persistência e o desempenho aprimorados das crianças nas condições de brincadeira sejam, pelo menos em parte, explicados pelo aumento da motivação para encenar papéis de faz de conta de acordo com os significados socioculturais.

Por outro lado, o suposto papel causal e a importância central da brincadeira na produção de benefícios de desenvolvimento foram recentemente questionados em uma importante revisão de vários resultados cognitivos, sociais e de autorregulação (LILLARD et al., 2013). No entanto, esta revisão foi criticada com base no fato de que os estudos de brincadeiras selecionados para a revisão raramente apresentavam brincadeiras sociodramáticas maduras, a forma de brincadeira considerada mais benéfica para crianças em idade pré-escolar (BODROVA et al., 2013).

Todavia, um ponto de concordância entre Lillard et al. (2013) e seus críticos é que mais pesquisas são necessárias para aprofundar a compreensão do significado do jogo no desenvolvimento. Dado que os estudos pós-vigotskianos citados acima não conduziram análises estatísticas de seus dados, pesquisas mais rigorosas são necessárias para esclarecer os efeitos motivacionais do jogo sociodramático. Embora a atividade motivada e direcionada a um objetivo tenha sido um tópico central da investigação psicológica, há uma notável falta de pesquisa sobre motivação em crianças pequenas (STIPEK; GREENE, 2001).

Isto surge em parte devido às dificuldades em avaliar a motivação neste grupo etário, em que os métodos típicos de autorrelato são menos fiáveis (BERHENKE et al., 2011). Um construto útil que especifica comportamentos motivacionalmente relevantes e observáveis em crianças é a motivação para o domínio. A motivação para o domínio segundo Morgan, Harmon e Maslin-Cole (1990) envolve as tentativas contínuas e persistentes das crianças de dominar atividades desafiadoras, independentemente do sucesso imediato, o que pode estimular um novo crescimento e desenvolvimento. Indicadores de motivação para domínio incluem desempenho e persistência durante atividades desafiadoras.

A motivação para o domínio em pré-escolares está intimamente relacionada com a construção da orientação para o domínio em crianças em idade escolar. As crianças com orientação para o domínio têm objetivos de aumentar suas capacidades aprendendo novas habilidades e tendem a ser movidas por motivação intrínseca. Em contraste, as crianças com uma orientação para o desempenho são movidas por motivação extrínseca e estão preocupadas em obter recompensas ou julgamentos positivos sobre seu trabalho (DWECK; LEGGETT, 1988).

Elliot e Harackiewicz (1996) verificou que crianças orientadas para o domínio persistem quando confrontadas com o fracasso, preferem tarefas desafiadoras, mostram níveis mais altos de prazer na tarefa, exibem atitudes positivas em relação ao aprendizado e demonstram maior desempenho acadêmico, mais tarde Turner e Johnson (2003) concretizaram essa hipótese. Embora a atenção às influências sociais na motivação para o domínio tenha sido amplamente limitada às interações do cuidador, a teoria de Vigotski vê a motivação como socialmente construída em toda a gama de atividades das crianças, incluindo a influência potencialmente central dos contextos educacionais pré-escolares.

Embora se espere que os movimentos em direção à pré-escola universal nos Estados Unidos gerem benefícios de desenvolvimento para crianças pequenas, as vantagens relativas de abordagens pedagógicas distintas permanecem contestadas. Stipek et al. (1992) descobriram que os programas educacionais para a primeira infância podem ser caracterizados como centrados na criança ou didáticos com base na agregação de vários fatores. Os programas centrados na criança eram “como uma brincadeira”, enfatizando a interação social, a iniciativa da criança, o prazer de aprender e a incorporação da aprendizagem em atividades significativas. Em contraste, os programas didáticos eram “semelhantes a negócios”, enfatizando tarefas acadêmicas, resultados de desempenho individual, recompensas extrínsecas e avaliação externa.

Assim, além das diferenças pedagógicas (enfatizando brincadeiras versus produção de trabalho), os dois ambientes também apresentavam atmosferas sociais contrastantes (relacionadas versus individuais) e características motivacionais (intrínsecas versus extrínsecas). Na teoria da autodeterminação (SDT), a motivação intrínseca refere-se a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, enquanto a motivação extrínseca refere-se a fazer algo porque leva a um resultado separável ou consequência externa (RYAN; DECI, 2000b). A brincadeira é muitas vezes considerada um exemplo prototípico de atividade motivada intrinsecamente, e o SDT prevê que crianças motivadas intrinsecamente serão mais criativas e brincalhonas do que crianças motivadas extrinsecamente (AMABILE, 1996).

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

Stipek et al. (1992) apontou que, embora parecesse não haver nenhuma razão teórica para que o estilo pedagógico correspondesse a um clima motivacional particular, esses elementos estavam fortemente associados empiricamente e tendiam a ocorrer simultaneamente em ambientes naturalísticos. Estudos de acompanhamento descobriram que as crianças em programas centrados na criança, semelhantes a brincadeiras, geralmente mostraram maior motivação simultaneamente e longitudinalmente em uma variedade de medidas (por exemplo,

expectativas de sucesso, busca de desafios, orgulho de realizações) do que crianças em programas didáticos e empresariais.

A teoria da autodeterminação (SDT) postula que as condições que promovem a autonomia (agindo na motivação intrínseca) e o relacionamento (relacionamentos pró-sociais) levam a uma maior saúde psicológica e persistência de longo prazo em vários domínios (DECI; RYAN, 2008). Em oposição a essa motivação autônoma, as condições que apresentam controle externo e contingências de recompensa ou punição promovem a motivação controlada (agindo sob pressão de fontes extrínsecas).

A motivação controlada tem sido associada a estados psicológicos negativos, bem-estar ruim e falta de persistência motivada (por exemplo, abandono do ensino médio) (VALLERAND, FORTIER; GUAY, 1997). Embora a pesquisa SDT sobre persistência motivada tenha sido amplamente realizada com adultos, este estudo sobre motivação de domínio e persistência em pré-escolares parece relevante para a teoria SDT, porque os contextos simulados incorporam características sociais que promovem motivação autônoma (condição lúdica, intrínseca) ou controlada motivação (condição não lúdica, extrínseca). A concepção da SDT de motivação intrínseca e autônoma está conceitualmente ligada à orientação de domínio, enquanto a motivação extrínseca e controlada está associada a uma orientação de desempenho em crianças pequenas.

Relativamente pouco trabalho comparou diretamente a fala particular das crianças durante atividades lúdicas e não lúdicas. Winsler e Diaz (1995) usaram observações em sala de aula para comparar a fala particular dos alunos do jardim de infância durante tarefas direcionadas a objetivos (principalmente acadêmicas) e várias formas de brincadeira (física, manipulativa, fantasia), descobrindo que as crianças usavam mais fala privada durante tarefas direcionadas a objetivos do que durante o jogo.

Krafft e Berk (1998) observaram crianças em uma pré-escola voltada para brincadeiras e em uma pré-escola não voltada para brincadeiras durante uma variedade de atividades, descobrindo que as crianças na pré-escola baseada em brincadeiras usavam duas vezes mais fala privada do que as crianças na pré-escola sem brincadeiras. Em ambos os estudos naturalísticos, o nível de dificuldade e a estrutura de objetivos (abertos *versus* fechados) das atividades foram necessariamente confundidos com seus aspectos de faz de conta/não-faz de conta,

o que pode explicar parcialmente suas descobertas discrepantes na fala privada das crianças.

Krafft e Berk (1998) corrigiu isso fazendo com que todas as crianças se envolvessem na mesma atividade de pesca (fechada). Isso permitiu que a atividade de pesca fosse enquadrada como brincadeira de faz de conta ou produção de trabalho, sem alterar o objetivo ou a estrutura da atividade. Uma limitação reconhecida do estudo de Krafft e Berk (1998) foi a falta de designação aleatória de crianças para cada contexto pré-escolar, levantando a possibilidade de que fatores de seleção desconhecidos possam ter influenciado a fala privada.

O estudo desses autores também controlou isso ao atribuir aleatoriamente crianças a contextos lúdicos e não lúdicos, com o objetivo de identificar o impacto causal relativo desses contextos no discurso privado e na motivação. O jogo foi operacionalizado no modelo do jogo sociodramático, em oposição a outras formas de jogo consideradas menos benéficas do ponto de vista vigotskiano.

É importante notar que a literatura do diálogo interno é distinta da tradição de pesquisa sobre o discurso privado. A fala interna não é distinguida com base em suas dimensões interna/externa ou audível/silenciosa, e geralmente é avaliada com questionários retrospectivos, em vez da observação da fala interna espontânea e audível. Hardy (2006) indicou que a conversa interna pode ser categorizada de acordo com dimensões ortogonais de valência (positiva, negativa) e função (por exemplo, instrucional, motivacional), enquanto estudos anteriores confundiram essas categorias tratando a valência como uma função e não como uma dimensão.

Para abordar essas limitações em medidas anteriores e esquemas de codificação. Notou-se a criação de condições experimentais correspondentes aos tipos predominantes de ambientes pré-escolares identificados em Stipek et al. (1992). Esses contextos lúdicos e não lúdicos (de negócios) foram criados enquadrando uma única atividade de pesca como jogo sociodramático ou produção de trabalho. Acrescentaram-se também características motivacionais associadas a cada contexto pré-escolar.

Com base na literatura revisada acima, supõe-se que as crianças no contexto lúdico mostrariam maior motivação para o domínio e usariam a fala privada com mais frequência do que as crianças no contexto não lúdico. Assim as crianças no contexto lúdico adotam as qualidades lúdicas desse contexto usando fala privada lúdica mais frequente e uma valência mais positiva do que as crianças no contexto

não lúdico. Dada a evidência anterior conflitante sobre o discurso privado motivacional, considera-se incerto se as crianças usariam mais esse discurso no contexto lúdico ou não lúdico.

Prevê-se que o discurso privado motivacional se relaciona com a motivação geral de domínio, embora por razões semelhantes não estejam claras se essa relação seria positiva ou negativa. Dadas as qualidades motivadoras postuladas do jogo, considera-se que o discurso privado lúdico se relaciona positivamente com a motivação do domínio. Especula-se que a fala privada mostra relações um tanto diferentes com desempenho e persistência.

Com base nas tendências de desenvolvimento observadas pela primeira vez por Vigotsky, espera-se que as crianças mais velhas usem um discurso privado mais parcialmente internalizado do que as crianças mais novas. O relatório da Alliance for Childhood, conforme Miller e Almon (2009), observou que a ênfase nas habilidades pré-acadêmicas está associada a um uso crescente de currículos prescritivos vinculados a padrões estaduais, especialmente nos anos do jardim de infância; como resultado, sobra pouco tempo para as crianças brincarem. O relatório critica práticas que reduzem o tempo de recreio e o tempo livre para crianças pequenas, com concomitante aumento do tempo para atividades acadêmicas.

O foco dos currículos em habilidades pré-acadêmicas é especialmente preocupante por causa da importância da brincadeira para crianças pequenas do ponto de vista teórico, de pesquisa e de política. Muitos teóricos conceituaram a brincadeira infantil como central para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Vigotsky (1978) inclusive, será utilizado como autor central para discussão a respeito da temática proposta.

Inúmeros pesquisadores como Belsky e Most (1981), Bloom (1993), Bloom e Tinker (2001), Lifter e Bloom (1989) e outros descreveram desenvolvimentos nas brincadeiras infantis — o que as crianças fazem com brinquedos e outros objetos — desde a infância até os anos pré-escolares. Finalmente, organizações profissionais, orientam os profissionais em seu trabalho com crianças pequenas, enfatizam a importância da brincadeira para o aprendizado em suas declarações de posição. Embora as questões anteriores — tempo para brincar versus atenção a assuntos pré-acadêmicos — sejam especialmente relevantes para crianças pequenas em geral, duas preocupações adicionais são apresentadas ao considerar a importância da brincadeira para crianças pequenas que estão se desenvolvendo

com atrasos ou que correm risco de atrasos. Primeiro, as crianças atendidas por meio de intervenção precoce e educação especial na primeira infância geralmente apresentam atrasos nas brincadeiras.

Como resultado, elas podem se beneficiar de intervenções na brincadeira para facilitar o desenvolvimento de habilidades lúdicas mais avançadas. Em segundo lugar, uma variedade de avaliações, intervenções e currículos usam atividades lúdicas para implementar uma ampla variedade de objetivos de desenvolvimento (por exemplo, linguagem, objetivos sociais e motores) por causa do contexto natural que o jogo fornece. Atrasos no jogo, no entanto, pode comprometer a avaliação e o planejamento da intervenção para essas crianças. Tais atrasos podem não ser levados em consideração na formulação de metas em outros domínios.

A maioria dos estudos contemporâneos sobre brincadeiras infantis relaciona-se direta ou indiretamente com as perspectivas e termos apresentados por Piaget (1962), Montessori (1967) e Vigotsky (*apud* Rubin et al., 1983). Piaget descreveu o jogo como uma “exibição feliz de ações conhecidas” (PIAGET, 1962, p. 93), derivado de seu conceito de jogo como assimilação, pelo qual as crianças incorporam novas experiências em estruturas de compreensão existentes. Da mesma forma, Axline (1947) descreveu a brincadeira como “o meio natural de auto-expressão da criança”, que é uma oportunidade para a criança “representar seus sentimentos e problemas” (p. 8).

Por meio desse processo, a criança experimenta “a si mesma como uma pessoa capaz e responsável” e desenvolve “auto-respeito (...) um senso de dignidade (...) e crescente autocompreensão” (AXLINE, 1964, p. 67). Alternativamente, Montessori considerava a brincadeira como “o trabalho da criança” (1967, p. 180), que se assemelha ao conceito de acomodação de Piaget. Semelhante a Montessori, Vigotsky considerava a brincadeira como “um mecanismo adaptativo que promove o crescimento cognitivo” (*apud* RUBIN et al., 1983, p. 709).

Piaget (1962) propôs uma sequência de desenvolvimento em atividades lúdicas, mas em termos globais. As crianças começam com “jogos de prática”, também descritos como “brincadeiras sensório-motoras” ou “brincadeiras manipulativas”. O “jogo simbólico”, também conhecido como “jogo de faz de conta”, desenvolve-se no final do segundo ano e continua durante o período pré-escolar. O

estágio final, “jogos com regras”, geralmente surge no final do período pré-escolar e continua até o estágio de operações concretas.

Smilansky (1968) forneceu especificações e análises do “jogo sociodramático”, que normalmente se desenvolve durante o período pré-escolar. Este termo introduz um componente social em que as crianças se envolvem com seus pares, adotando papéis dramáticos para representar temas cotidianos e, posteriormente, temas de fantasia. Essas perspectivas teóricas forneceram as bases para a importância da brincadeira na educação infantil.

Embora os termos históricos identificados acima descrevam o jogo e as diferenças qualitativas no jogo, eles são gerais e globais. Termos como “brincadeira manipulativa” e “brincadeira simbólica” representam tipos amplos e diversos de atividades lúdicas, que carecem da especificidade necessária no uso da brincadeira para fins de avaliação e intervenção. Uma breve visão geral da pesquisa relevante é apresentada aqui para apoiar a reivindicação do jogo como um domínio de desenvolvimento.

Esta visão geral começa com uma definição de brincadeira, seguida por um resumo dos desenvolvimentos em brincadeiras para crianças pequenas. Conclui com estudos que sustentam as relações entre desenvolvimentos em jogo e desenvolvimentos em outros domínios. Pesquisadores e clínicos têm usado várias definições e termos para descrever o brincar. A definição de brincadeira para esta revisão refere-se a brincar com objetos durante a primeira infância (isto é, do final da infância até os anos pré-escolares). Em geral, os pesquisadores que descreveram o desenvolvimento das brincadeiras infantis focaram no que as crianças fazem com os objetos disponíveis (ou seja, brinquedos).

Eles não se concentraram nas interações sociais que podem ocorrer com colegas ou cuidadores no contexto da brincadeira. Embora muito importantes, os desenvolvimentos no envolvimento social podem confundir a compreensão dos desenvolvimentos no jogo com objetos. Assim, termos como “jogo cooperativo” segundo Parten (1932) e “tomada de turno”, que incluem componentes sociais em suas descrições de jogo, são excluídos desta revisão. Além disso, não estão incluídos jogos violentos (por exemplo, brincadeiras frequentemente vistas no parquinho) e jogos com regras (por exemplo, jogos que as crianças costumam jogar depois dos anos pré-escolares).

Lifter e Bloom (1998) forneceram uma definição de jogo:

Brincar é a expressão de estados intencionais – as representações na consciência construídas a partir do que as crianças sabem e estão aprendendo com os eventos em andamento – e consiste em atividades espontâneas e naturais com objetos que envolvem atenção e interesse. Brincar pode ou não envolver cuidadores ou colegas, pode ou não envolver uma demonstração de afeto e pode ou não envolver fingimento (LIFTER; BLOOM, p. 164).

Essa definição considera a brincadeira, primeiro, como uma demonstração do que as crianças sabem e, segundo, uma demonstração do que estão pensando no momento. Por meio da brincadeira, as crianças constroem ativamente novos conhecimentos sobre objetos, pessoas e eventos, integrando novas experiências com o que já sabem. Essa definição prepara o terreno para o jogo como um domínio. Se a brincadeira é uma expressão do que as crianças sabem, então uma avaliação dos comportamentos de brincadeira das crianças pode ser usada para avaliar o conhecimento. Se a brincadeira é uma atividade para aprender, então as intervenções na brincadeira podem ser usadas para ajudar as crianças a aprender.

Desenvolvimentos em brincadeiras infantis com objetos foram identificados em estudos descritivos longitudinais e transversais principalmente durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 (por exemplo McCune (1995), Nicolich (1977), Smilansky (1968)). Esses estudos foram conduzidos predominantemente dentro da tradição do desenvolvimento cognitivo. Eles expandiram as categorias globais apresentadas por Piaget e forneceram detalhes consideráveis sobre os desenvolvimentos em jogo.

Os resultados revelaram a presença de atividades lúdicas qualitativamente diferentes desde a infância até o período pré-escolar. As primeiras brincadeiras das crianças começam com ações indiscriminadas sobre objetos - pegar e largar, bater e/ou colocar todos os objetos na boca. Os bebês também desmontam configurações de objetos para agarrá-los. No final da infância, as crianças começam a juntar novamente as configurações dos objetos e a movê-los de um lugar para outro (por exemplo, dentro e fora de recipientes).

Na infância, as crianças começam a construir relacionamentos que exploram as propriedades físicas únicas dos objetos (por exemplo, empilhar copos e blocos). Eles começam a relacionar os objetos consigo mesmos de maneira fingida (por exemplo, “beber” de um copo). Eventualmente, eles estendem as atividades de faz de conta para bonecas e cuidadores, enquanto ainda exploram as propriedades

convencionais de objetos e pessoas nas relações que constroem (por exemplo, estender a colher até a boca do cuidador).

Eles também aprendem a vincular atividades em cadeias de eventos que demonstram níveis crescentes de planejamento (por exemplo, alimentar uma boneca, lavar uma boneca e depois colocá-la na cama). Como pré-escolares, as crianças normalmente atribuem animação a figuras de bonecas (por exemplo, figuras em movimento para carregar mercadorias em um caminhão) e se envolvem em jogos sociodramáticos e de fantasia.

Esses estudos anteriores forneceram evidências de sequências de desenvolvimento nas brincadeiras infantis, levando à descrição e organização das brincadeiras em taxonomias descritas por Barton (2010), Garfinkle (2004) e Lifter, (2008). Essas taxonomias revelaram subcategorias de brincadeiras mais detalhadas em comparação com os descritores globais de brincadeiras manipulativas e simbólicas. Identificar o progresso no jogo e estabelecer metas no jogo requer maior especificidade.

Por exemplo, o “jogo manipulativo” pode ser subdividido nas seguintes atividades lúdicas qualitativamente diferentes: ações indiscriminadas sobre objetos (por exemplo, colocar todos os objetos na boca); ações de desmontar configurações de objetos para apoderar-se de objetos (por exemplo, desmontar um conjunto de copos de aninhamento); ações de criação de configurações simples de objetos (por exemplo, juntar os copos de aninhamento; jogar contas em um copo de aninhamento); e ações nas quais as crianças começam a explorar as propriedades físicas únicas dos objetos nas relações que constroem (por exemplo, empilhar os copos de encaixe; colocar uma conta em um barbante) (LIFTER, 2000).

Da mesma forma, o jogo simbólico pode ser subdividido em atividades lúdicas qualitativamente diferentes: ações que relacionam os objetos ao eu de uma maneira fingida (por exemplo, fingir beber de um copo vazio); ações que relacionam atividades de faz de conta com bonecas e cuidadores (por exemplo, dar à boneca um copo para beber); ações que exibem as propriedades convencionais exclusivas de objetos e pessoas (por exemplo, colocar alimentos falsos em uma panela para cozinhar); e ações que ligam os mesmos ou diferentes esquemas em cadeias de eventos que demonstram níveis crescentes de planejamento (por exemplo, primeiro cozinhar comida e depois alimentar uma boneca com ela).

O jogo simbólico também inclui ações nas quais as crianças atribuem animação a figuras de bonecas (por exemplo, uma figura de motorista de caminhão anda para carregar a carga em um caminhão). Barton (2010) e Vig (2007) observaram que os estudos divergem sobre o que constitui o jogo simbólico, o que complica a comparabilidade entre os estudos. A brincadeira pode ser considerada um domínio distinto por causa de suas relações sistemáticas com outros domínios do desenvolvimento, como os domínios da linguagem, cognitivo e social. Pesquisadores como Vig (2007) demonstraram essas relações em crianças com e sem deficiência.

Correlações foram encontradas entre brincadeiras e desenvolvimento da linguagem. Crianças com deficiência que apresentaram níveis mais altos de habilidades de comunicação demonstraram mais brincadeiras de faz de conta e simbólicas do que crianças que apresentaram níveis mais baixos de habilidades de comunicação (PIZZO; BRUCE, 2010).

Barton e Wolery (2010) descobriram que, à medida que as crianças em idade pré-escolar progrediam por meio de uma intervenção para desenvolver suas habilidades lúdicas, suas vocalizações também aumentavam. Este efeito ocorreu mesmo que as vocalizações não fossem estimuladas ou reforçadas durante a intervenção lúdica. Finalmente, estudos longitudinais de Lifter e Bloom (1989) demonstraram que transições semelhantes na brincadeira e na linguagem surgem ao mesmo tempo. Por exemplo, o surgimento de relações construtivas entre objetos em jogo coincidiu com o surgimento das primeiras palavras.

Além disso, o surto de vocabulário ocorreu quando as crianças estavam aprendendo relações específicas entre objetos em brincadeiras, como usar uma colher de brinquedo para alimentar uma boneca. Eles descobriram que esses desenvolvimentos ocorreram simultaneamente, apesar da variabilidade nas idades cronológicas em que as crianças atingiram esses pontos de desenvolvimento. Essas descobertas de trajetórias de desenvolvimento semelhantes entre jogo e linguagem também foram apoiadas por outros estudos como os de McCune-Nicolich (1981) e McCune (1995), que indicou que os marcos de linguagem e jogo simbólico refletiram desenvolvimentos semelhantes na representação mental.

A progressão do desenvolvimento demonstrada por Lifter e Bloom (1989) também sugere que o jogo e a cognição se desenvolvem com uma relação sistemática. Especificamente, à medida que as crianças aprendem mais sobre os

objetos (por exemplo, a permanência do objeto), elas demonstram habilidades lúdicas mais sofisticadas. O desenvolvimento da brincadeira também foi comparado ao desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, como autorregulação, metacognição e resolução de problemas (WHITEBREAD et al., 2009).

Especificamente, o jogo simbólico ou faz de conta está relacionado ao planejamento, criatividade e representação simbólica. Estudos também têm apoiado uma correlação entre brincadeira e desenvolvimento social. Na verdade, o estilo de apego de uma criança tem sido correlacionado com habilidades de jogo simbólico. Especificamente, meninos pré-escolares com transtornos do espectro do autismo que tinham apegos organizados com seus pais demonstraram pontuações mais altas em medidas de jogo simbólico do que aqueles que tinham apegos desorganizados (MARCUS et al., 2009).

No entanto, o impacto relativo de contextos lúdicos e não lúdicos (como negócios) na fala privada e nos processos motivacionais de pré-escolares permanece inexplorado. Embora muitos teóricos tenham visto a motivação como originária de impulsos inatos ou tendências inerentes para explorar e dominar o ambiente, Vigotsky considerou o desenvolvimento da motivação como um processo fundamentalmente social, construído por meio de atividades e relacionamentos significativos.

A teoria de Vigotski sustenta que o jogo sociodramático é uma fonte social crucial do desenvolvimento motivacional dos pré-escolares. O jogo sociodramático envolve criar e entrar em um cenário imaginário, assumir papéis fictícios (por exemplo, astronauta, médico) e representar esses papéis de acordo com seus significados sociais e culturais (por exemplo, uma criança brincando de mãe embala seu bebê para dormir). As crianças desenvolvem ainda mais a agência por meio da brincadeira, desafiando, negociando e contestando os papéis sociais existentes (STETSENKO; HO, 2015).

Estender uma perspectiva vigotskiana ao estudo da motivação parte da premissa de que a internalização da linguagem torna-se uma ferramenta para a apropriação de padrões e orientações motivacionais no mundo social. A pesquisa sugere que o discurso privado geralmente reflete e representa padrões incorporados na interação social. Portanto, o discurso privado dos pré-escolares provavelmente se apropria e se envolve com aspectos motivacionalmente relevantes de seus contextos pedagógicos. Ao longo do tempo, o uso do discurso privado permite que

as crianças internalizem (e possivelmente neutralizem) os padrões motivacionais e orientações em seu ambiente sociocultural (ATENCIO; MONTERO, 2009).

Nesse quadro, a fala particular dos pré-escolares com conteúdo motivacional pode indicar uma consciência embrionária e em desenvolvimento dos processos motivacionais e uma tentativa de regulá-los verbalmente em resposta ao seu contexto motivacional. Como resultado, as crianças em condições menos motivadoras podem tentar (com sucesso ou sem sucesso) compensar os níveis de motivação mais baixos usando um discurso privado mais motivacional do que fariam em um contexto altamente motivador.

Esta perspectiva é corroborada por Atencio (2003), que constatou que as crianças utilizaram com maior frequência formas de discurso privado motivacional quando estavam menos motivadas, ou careciam de recursos internos para motivar a sua atividade. Por outro lado, é bem possível que crianças em contextos altamente motivadores possam usar a fala privada para abraçar ou aprimorar essas qualidades motivadoras. Isso parece ter ocorrido em Krafft e Berk (1998), em que as crianças usaram mais frequentemente o “discurso privado fantasioso” durante brincadeiras altamente engajadas. Esses estudos sugerem que o discurso privado pode ser usado para facilitar ou neutralizar as forças motivacionais predominantes no contexto social de uma pessoa.

Os estudos discutidos anteriormente encontraram três diferentes categorias de fala privada associadas à motivação: fala privada cognitiva, motivacional e metacognitiva. Cada estudo conceituou essas categorias de forma ligeiramente diferente, no entanto, o que cria alguma confusão sobre quais tipos de discurso privado estão mais intimamente ligados à motivação. Além disso, tem sido argumentado que muito do discurso privado metacognitivo ligado à motivação de domínio em Chiu e Alexander (2000) é mais apropriadamente considerado como discurso privado motivacional (ATENCIO; MONTERO, 2009).

Conforme desenvolvido aqui, o discurso privado lúdico é semelhante ao discurso privado de “fantasia” codificado em Krafft e Berk (1998), mas é concebido de forma mais ampla do que apenas verbalizações de dramatização. Junto com a diferenciação de categorias funcionais com base no conteúdo, o estudo também distinguiu o discurso privado parcialmente internalizado por sua forma fonética, semântica ou gramatical única (por exemplo, baixo volume, condensação semântica ou fragmentação gramatical).

Esta forma avançada de desenvolvimento da fala privada significa a crescente internalização e transformação da fala social para fins de fala interior e pensamento verbal. É um ponto forte que o sistema de codificação amplamente utilizado de Berk (1986) inclua esse aspecto de desenvolvimento, enquanto outros esquemas de codificação citados aqui não o fazem. Uma aparente fraqueza, no entanto, é o não reconhecimento de funções de fala privada potencialmente diversas. Por exemplo, formas lúdicas de fala privada (por exemplo, jogo de palavras e fala privada dirigida a outros imaginários) foram classificadas como “tarefa irrelevante” de acordo com o esquema de Berk, implicando que são “desenvolvimentalmente” imaturas e não desempenham nenhum papel útil no comportamento orientado para a tarefa.

Além disso, sugere-se uma relação inversa entre brincadeira e interação social. Pierce-Jordan e Lifter (2005) observaram a brincadeira natural de crianças com e sem transtorno invasivo do desenvolvimento (PDD) em programas pré-escolares. A avaliação de jogo de desenvolvimento segundo Lifter (2000) foi utilizada para determinar o nível de brincadeira emergente de cada criança (ou seja, as atividades lúdicas na sequência de desenvolvimento em que a criança está no processo de aprendizagem) e o nível de brincadeira dominada de cada criança. Independentemente do diagnóstico, as crianças que estavam envolvidas em atividades lúdicas emergentes ou difíceis de desenvolvimento eram menos propensas a se envolver em interação social.

O inverso também foi encontrado; quando as crianças estavam envolvidas em interação social, elas eram menos propensas a se envolver em comportamentos de brincadeira desafiadores e mais propensas a se envolver em atividades lúdicas que dominavam. Nas salas de aula da pré-escola do Head Start, Craig-Unkefer e Kaiser (2003) demonstraram que o envolvimento em uma intervenção de planejamento-jogo-relatório aumentou os comportamentos sociocomunicativos (por exemplo, verbalizações dirigidas por pares, como declarações e pedidos descritivos), extensão e complexidade das verbalizações, e brincadeiras de crianças em idade pré-escolar com linguagem expressiva atrasada.

, mas envolvidas na mesma quantidade de brincadeiras funcionais e relacionais.

No geral, essas descobertas demonstram, primeiro, que a brincadeira pode ser descrita e, segundo, que os atrasos na brincadeira são revelados de maneira semelhante a outros atrasos que essas crianças vivenciam. Defendem a perspectiva

de considerar o brincar como um domínio de avaliação, intervenção e atividades curriculares. Dados os atrasos nas brincadeiras das crianças, há uma atenção considerável à avaliação das brincadeiras Linder (1993) descreveu a necessidade de fornecer alternativas às avaliações tradicionais e padronizadas com base em comportamentos planejados e provocados. Esse foco é consistente com o uso predominante de jogo em avaliação baseada em jogo, que é o uso de comportamentos de jogo que ocorrem naturalmente para medir desenvolvimento.

#### **4. METODOLOGIA**

Esse estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura, na qual foi utilizada para auxiliar na interpretação dos resultados e consequente discussão, tal metodologia foi adotada pois, de acordo com Yin (2009), demanda dados qualitativos nos quais são filtrados a partir de fatos, e tem por finalidade contextualizar eventos inseridos em sua conceituação. Quanto ao cunho qualitativo, Gil (2008) descreve que esse tipo de abordagem visa tratar de aspectos subjetivos que não tem necessidade de serem quantificados, os aspectos desse tipo de pesquisa transitam em um período, local e cultura determinada.

Levando em consideração a temática da importância dos jogos e das brincadeiras, foi analisado o que diversos autores dissertaram sobre o tema ao longo da história e suas perspectivas e descobertas sobre como os jogos e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento das crianças e como os mesmos podem ser utilizados como recurso pedagógico.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora muitos instrumentos de avaliação de brincadeiras estejam disponíveis, as distinções entre seus usos e propósitos devem ser levadas em consideração. Esses instrumentos também variam em termos da faixa etária de interesse e dos níveis de especificidade para desenvolvimentos em brincadeiras contra os quais as crianças são avaliadas. Ainda instrumentos adicionais focam no desenvolvimento social na brincadeira, o que pode confundir os desenvolvimentos na brincadeira.

O jogo é um termo de complexa definição. Talvez seja mais fácil reconhecê-lo do que defini-lo. No entanto, podemos dizer que é uma atividade lúdica, recreativa e prazerosa. É praticado em qualquer idade, crianças jogam por diversão, exploram materiais e objetos; experimentam e apreendem a realidade; entendem e colocam suas descobertas em prática; aprendem; participam, interagem com os outros e lidam com o mundo em que vivem.

Brincar é essencial para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social, emocional e moral em todas as épocas. Através dele, as crianças desenvolvem habilidades e conhecimento. Também afeta muito positivamente no desenvolvimento de psicomotricidade, dá informações sobre o mundo exterior, promove a gênese intelectual e ajuda na autodescoberta. Além disso, o jogo é um meio de interação essencial com os pares e, acima de tudo, provoca a descoberta de novas sensações, sentimentos, emoções e desejos que estarão presentes em muitos momentos do ciclo de vida (HERRANZ, 2013).

A atividade lúdica tem natureza e funções complexas que são endereçadas de diferentes teorias onde os autores se concentram em diferentes aspectos de sua realidade, mas na história e evolução do jogo existem diferentes explicações sobre o papel desempenhado no desenvolvimento humano. No século 20, diferentes teorias surgiram sobre a ludicidade, incluindo a teoria da derivação por ficção de Claparède (1932), a teoria da interpretação do jogo pela estrutura do pensamento de Piaget (1945), a teoria sociocultural do brincar Vigotsky (1933), a teoria dos jogos como instrumento de afirmação de si Chateau (1958) e a teoria da Enculturação de Sutton-Smith (1964) e Roberts (1981).

A brincadeira infantil é essencial para a estruturação do desenvolvimento; permite que a criança conheça o mundo ao seu redor e se adapte a ele. É

fundamental que a criança com objetos físicos. Portanto, deve ser presente em todas as fases da sua vida (GÓMEZ, 2012). Sem a ludicidade a pessoa não consegue desenvolver sua criatividade, sua imaginação, sua afetividade, sua socialização, seu espírito construtivo, sua capacidade crítica e sua capacidade de comunicação e sistematização (MOROTE, 2008). Portanto, falamos de uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da pessoa (MONTEIRO, 2017).

Etimologicamente, a palavra "jogo" vem de duas palavras latinas: "iocus-i", que significa piada, piada, engraçado, piada e "lūdus-i", que significa brincadeira, diversão. O jogo é geralmente associado à diversão, recreação física, prazer e alegria (DÍAZ, 2008). É difícil definir o conceito do jogo, uma vez que não existe uma única e universal definição aceita de jogos de azar que engloba todas as suas características definidas como uma ação ou ocupação livre, que se desenvolve dentro dos limites determinados temporal e espacial, segundo regras absolutamente obrigatórias, embora livremente aceitas, ações que tem seu fim em si mesmo e é acompanhado por uma sensação de tensão e alegria e a consciência de "ser diferente" do que na vida atual.

Zapelli (2003) também define o jogo como um termo coextensivo ao de "cultura" e argumenta que poderia ter existido mesmo antes cultura como promotora, como origem de linguagem. Por sua vez, Viciania e Conde (2002, p. 83) propõem que "o jogo é meio de expressão e comunicação primeira ordem, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, sexual e socializador por excelência". Na opinião desses autores, o jogo é um elemento-chave para o desenvolvimento de afetivo, motor, cognitivo, relacional e social da criança.

O jogo é uma forma de interagir com a realidade, determinada pelos fatores internos da pessoa que brinca com uma atividade intrinsecamente prazerosa, e não pelos aspectos externos da realidade externa; é a melhor maneira como as crianças aprendem a desenvolver a criatividade e fomentar o desenvolvimento socioemocional. É uma forma de exercitar as habilidades e habilidades que permitirão o desenvolvimento da criança. Segundo Garaigordobil (2008), o jogo não é apenas uma chance de auto-expressão para crianças, mas também de autodescoberta, exploração e experimentação com sensações, movimentos, relações, do qual eles se conhecem

a si mesmos e a formar conceitos sobre o mundo.

Garaigordobil (2008), destaca a importância do brincar para melhorar o desenvolvimento infantil, promover a aprendizagem e incentivar a interação entre pais e filhos. O jogo oferece múltiplas possibilidades para abordar os conteúdos curriculares da Educação Infantil. Nesta etapa educacional, o jogo é usado como uma estratégia motivadora para aprender os tópicos das áreas curriculares que são ministrados em sala de aula (ITURBE, 2015).

A ludicidade pode ser definida como uma atividade prazerosa, livre e espontânea que é feita com o único propósito de entretenimento e se diversão, e isso ajuda as crianças a se conhecerem, a se relacionarem e entender o mundo em que vivem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade vital e indispensável para o desenvolvimento humano, pois contribui de forma relevante para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral das crianças. O brincar potencializa o desenvolvimento psicomotor, a motivação e as emoções, o desenvolvimento da imaginação e a criatividade, favorecendo a linguagem, comunicação e socialização, promovendo a interação com os demais.

O jogo facilita a cooperação em atividades conjuntas entre iguais, fomenta o desenvolvimento dos sentimentos sociais incrementando a atenção e a memória, despertando a curiosidade e estimulando a alegria, o autoconceito, a autoestima e o crescimento pessoal, permitindo afirmar a personalidade, o eu, exteriorizar sentimentos, emoções, vivências e pensamentos, ensaiar os papéis que exercem as pessoas adultas na sociedade e representam situações reais ou imaginárias da vida cotidiana.

Através dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem valores, normas, desempenham papéis, condutas, atitudes, interiorizam conceitos e desenvolvem recursos, exploram o mundo que os rodeia, o compreende e se relaciona com ele, se relaciona socialmente, conhece rastros de sua cultura, desenvolvem seu pensamento e inteligência, se integram no mundo adulto e se divertem. Portanto, podemos dizer que os jogos e brincadeiras contribuem de maneira positiva e significativa no desenvolvimento integral na fase infantil.

Foi possível concluir que o brincar é um veículo importante que leva as crianças a aprenderem outros novos conceitos, habilidades e experiências. Por este, o brincar é uma ferramenta pedagógica primordial na educação.

A realização dessa pesquisa, se deu através de um processo muito enriquecedor, onde foi possível identificar fatores relacionados aos jogos e brincadeiras e observar o que diversos autores concluíram sobre eles ao longo do tempo e história.

Através dos estudos realizados foi possível atingir os objetivos propostos. Foi identificado os jogos e as brincadeiras como contribuintes de extrema relevância no desenvolvimento intelectual das crianças durante a Educação Infantil, já que colaboram para o avanço da fala, da interação, da atenção e do raciocínio lógico.

Dessa forma, é indubitável dizer que as escolas que oferecem a Educação Infantil, devem se atentar e criarem currículos escolares que utilizem desse recurso de maneira assídua no desenvolvimento das aulas a serem realizadas. Através do uso dos jogos e brincadeiras os professores podem proporcionar as crianças um processo educativo mais leve, divertido e agradável; fazendo com que as crianças se sintam mais interessadas pelo conteúdo que está sendo ensinado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2.ed. São Paulo 1994.
- FRIEMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate da cultura infantil. São Paulo 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- ABAD, J.; RUIZ DE VELASCO, A. Barcelona: Graó. **El juego simbólico**, 2011.
- DE LA MORA LEDESMA, J. G. **Psicología educativa**. 3ª. 2004.
- DÍAZ, H.A. **Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica**. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO, 2008.
- FERRERES, J.O. **La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos**. Inde, 2004.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.T. et al. Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. **Aula de infantil**, 2005.
- GARCÍA, A.; LLULL, J. **El juego infantil y su metodología**. 2009.
- GARÓFANO, V.V.; CAVEDA, J.L.C. El juego en el currículo de Educación Infantil. In: **Aprendizaje a través del juego**. Aljibe, 2002. p. 67-97.
- HERRERA, B.M. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. **Pensamiento matemático**, v. 7, n. 1, p. 75-92, 2017.
- ITURBE, X. **Coeducar en la escuela infantil: sexualidad, amistad y sentimientos**. Graó, 2015.
- KRAFFT, K. C.; BERK, L. E. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, n. 4, p. 637-658, 1998.
- LE BOULCH, J. **El cuerpo en la escuela en el siglo XXI**. Inde, 2001.

LIDSTONE, J.; MEINS, E.; FERNYHOUGH, C. Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, timepoints, and contexts. **Cognitive Development**, v. 26, n. 3, p. 203-213, 2011.

LINAZA, J. L. **Jugar y aprender**. Madrid: Alhambra Longman. 1991.

LINAZA, J.; MALDONADO, A. **Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño**. Anthropos Editorial, 1987.

LÓPEZ DE SOSOAGA, A. El juego: análisis y revisión bibliográfica. **Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua**, 2004.

MADRUGA, J.A.G.; QUEIJA, I.S. **Psicología del desarrollo I**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2019.

MIR, V.; COROMINAS, D.; GÓMEZ, M.T. **Juegos de fantasía en los parques infantiles: para niños y niñas a partir de 2 años**. Narcea Ediciones, 1997.

MONTAÑÉS RODRÍGUEZ, J. et al. El juego en el medio escolar. **Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete**, 2000.

MORCILLO, P.; ALCAHUD, M.; MARI, C. Creatividad que estás en los cielos. **Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología**, v. 30, p. 1-18, 2005.

MOROTE, P. Juegos de niñas. Entre lo tradicional y lo contemporáneo. **P. Cerrillo y C. Sánchez (Coords.). La palabra y la memoria: estudios sobre literatura popular infantil**, p. 165-190, 2008.

ORTEGA, R. Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. **Infancia y aprendizaje**, v. 14, n. 55, p. 87-102, 1991.

PAREDES, J. Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica. **Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, SL**, 2003.

PARRA ALVARRACÍN, Germán. Bases epistemológicas de la educocomunicación. **Abyayaba, Quito**, 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, B. Psicología del Niño, decimoséptima edición. **Madrid, España: Morata. Ley Orgánica**, v. 3, p. 2020, 2007.

PUERTA, I.G. Desarrollo social y conocimiento transcultural de las reglas. In: **Investigación y juego motor en España**. Universitat de Lleida, 2009. p. 165-200.

RODRÍGUEZ, J.M. **Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System**. Univ de Castilla La Mancha, 2003.

RUIZ, R.O. **El juego infantil y la construcción social del conocimiento**. Alfar, 1992.

STIPEK, D. et al. Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 7, n. 1, p. 1-19, 1992.

SUTTON-SMITH, B.; ROBERTS, J. M. Play, games, and sports. **Handbook of cross-cultural psychology**, v. 4, p. 121-146, 1981.

SUTTON-SMITH, B; ROBERTS, J. M. Rubrics of competitive behavior. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 105, n. 1, p. 13-37, 1964.

VIGOTSKY, L. S. Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. VIGOTSKY (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 92-133). Barcelona: Editorial Crítica. 1979.

VIGOTSKY, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. **Obras escogidas**, v. 3, 1995a.

VIGOTSKY, L. S. El problema de la edad cultural. **Madrid: Aprendizaje Visor**, 1995b.

VIGOTSKY, L. S. El papel del juego en el desarrollo del niño en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. **Barcelona: Edit. Grijalbo**, 1966.

VIGOTSKY, L. S. **Interacción entre aprendizaje y desarrollo**. 2015.

VYGOTSKI, L.S.; COLE, M.; LURIIA, A.R. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: crítica, 1996.

VYGOTSKI, L.S.. El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño.(lecture given by Vygotsky at the Hertszn State Pedagogical Institute in 1933 in Leningrad). **Cuadernos de Pedagogía**, v. 85, p. 39-49, 1982.

ZAPELLI, G. **La huella creativa**. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 2003.

A REFERENCIA MAIS VELHA FOI 1979- SUGIRO OLHAR REFERENCAS MAIS NOVAS TB