



O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA

THE PLAY IN CHILDHOOD EDUCATION: A BIOECOLOGICAL ANALYSIS

EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS BIOECOLÓGICO

Aline Gomes Jacobino

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: aline.gj14@gmail.com

Roberto Carlos Vieira Junior

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: rcvieirajr@gmail.com

João Carlos Martins Bressan

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: bressan@unemat.br

RESUMO

Para a criança, os processos de aprendizagem e desenvolvimento transcorrem de acordo com as experiências vividas, os incentivos dos familiares, o ambiente escolar, o ciclo de amizade, e a relação do “eu” com o mundo. Nesse estudo, buscamos investigar o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças. Optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, pautada nos pressupostos da Inserção Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Participaram da pesquisa 16 crianças, matriculadas em uma instituição de educação infantil com idade entre 4 e 5 anos. Utilizamos diários de campo para registro das observações. As análises evidenciaram que o engajamento das crianças no jogo educativo desenvolve potencial formativo e, à medida em que estão imersos em um ambiente de aprendizagem, o mesmo proporciona o desenvolvimento da função simbólica, a qual remete a aspectos miméticos de reproduzir/criar protagônismos, para assim resolver e ampliar questões emocionais intragáveis ao enfrentamento realístico.

Palavras-chave: Criança; Jogo; Inserção Bioecológica.

ABSTRACT

For the child, the processes of learning and development take place according to the experiences lived, the family members' incentives, the school environment, the friendship cycle, and the relationship between the “I” and the world. In this study, we seek to investigate the educational play (free and functional) as a framework for action in the children's training process. We opted for qualitative, descriptive and exploratory research, based on the assumptions of the Bioecological Insertion of Human Development. Sixteen children participated in the research, enrolled in an early childhood education institution aged between 4 and 5 years. Field diaries were used to record observations. The analyzes showed that children's engagement in the educational play develops training potential and, as they are immersed in a learning environment, it provides the development of the symbolic function, which refers to the mimetic aspects of reproducing/creating protagonists, solving and expanding unpalatable emotional issues to realistic coping.

Keywords: Child; Play; Bioecological Insertion.

RESUMEN

Para el niño, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen lugar de acuerdo con las experiencias vividas, los incentivos de los miembros de la familia, el ambiente escolar, el ciclo de amistad y la relación entre el “yo” y el mundo. En este estudio, buscamos investigar el juego educativo (libre y funcional) como marco



para la acción en el proceso formativo de los niños. Optamos por una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, basada en los supuestos de la inserción Bioecológica del Desarrollo Humano. Participaron en la investigación 16 niños inscritos en una institución de educación de la primera infancia con edades comprendidas entre 4 y 5 años. Se usaron diarios de campo para el registro de las observaciones. Los análisis mostraron que la participación de los niños en el juego libre, desarrolla el potencial formativo a medida en que están inmersos en un ambiente de aprendizaje, siendo responsable de proporcionar el desarrollo de la función simbólica, que se refiere a representaciones miméticas de reproducción/creación de protagonistas, resolviendo y ampliando cuestiones emocionales que son inadmisibles para el afrontamiento realista.

Palabras clave: Niño; Juego; Inserción Bioecológica.

INTRODUÇÃO

O papel da infância e, conseqüentemente, o entendimento do ser criança é um assunto complexo, por possuir um contexto histórico para cada geração, espaços, classes sociais e aspectos culturais (ARIËS, 1981). Independentemente da idade biológica da criança, sua forma de aprender e desenvolver-se transcorrem de acordo com as experiências vividas, os incentivos dos familiares, o ambiente escolar, o ciclo de amizade, e a relação do “eu” com o mundo (DELGADO; MULLER, 2006).

O jogo caracterizado como elemento cultural (HUIZINGA, 2014), é compreendido como parte integrante da vida social, e suas manifestações são contribuintes para os processos de ensino e aprendizagem dos seres humanos, em diferentes espaços e condições formativas. No que concerne a sua imaterialidade, o compreendemos enquanto uma categoria maior “[...] uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, lutam, fazem ginástica ou quando as crianças brincam” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33). Sendo também de caráter abstrato conforme sinaliza Freire (2002, p. 43).

Reconhecemos a existência do fenômeno do jogo porque a constatamos em determinados acontecimentos que envolvem pessoas, animais, ou mesmo a natureza de um modo geral; ou seja, de fato acreditamos que ele existe porque nossa percepção o registra. Sabemos que ele existe por suas manifestações, porque podemos vê-lo, podemos tocá-lo, ouvi-lo ou até intuí-lo.

Asseveramos que há diversas e diferentes compreensões que caracterizam o fenômeno por especificidades e tipologias de forma distinta pelas diferentes lentes epistemológicas das ciências, consubstanciando tal assertiva, Carneiro et al. (2015, p.27) alertam que “[...] a própria ideia que se tem do jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes”. De fato, o jogo encontra-se situado em múltiplas facetas da existência humana, no que refere-se ao presente manuscrito interessamos a atenção as suas relações com ambientes educacionais.

A esse respeito Scaglia (2004), esclarece que a partir do século XX houve duas características distintas de como o jogo passa a ser entendido nas teorias educacionais e um consenso (valor educativo intrínseco), pensadas como “**Recreação** – evidenciando atividade lúdica espontânea a partir do jogo livre; **Artifício, estratagema (placebo)** – caracterizando a atividade lúdica funcional a partir do jogo funcional (utilitário)”. (SCAGLIA, 2004, p. 7, grifo nosso).

O jogo livre (**recreação**) é autotélico característico por possuir um fim nele mesmo! Possibilita a espontaneidade e o (des)prazer. Nessa perspectiva consubstanciamos que a aquisição dos conhecimentos acontece com ênfase na liberdade de expressão provida pelo ambiente de jogo. Portanto, o jogo livre centra-se no aluno, apenas com o objetivo nos efeitos propiciados por ele. “[...] o professor passa a ser apenas um vigia, que observa as crianças brincando, cumprindo suas funções burocráticas. A intervenção pedagógica se dá por meio da



oferta de materiais para que os alunos possam brincar livremente”. (SCAGLIA, 2004, p. 8).

Para o autor supracitado, a outra categoria - jogo funcional (**Artifício, estratégia “placebo”**) - é atribuída por meio de uma abordagem instrumentalizada, com valores utilitários visando à aprendizagem. Nessa esteira de reflexões o professor passa a exercer o papel de direcionar e organizar os jogos para os alunos terem a oportunidade de jogá-los, acredita-se que ao jogar “(...) da forma com que o professor determinou o aluno aprenderá, atingindo o objetivo da aula com prazer, devido à suposta presença da ludicidade”. (SCAGLIA, 2004, p. 8).

Para Brougère (1998) quando o professor controla uma atividade de aprendizagem, ele conquista a criança, atraindo-a pelos aspectos das brincadeiras. “Trata-se de utilizar o interesse da criança a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança”. (SCAGLIA, 2004 p. 8). Com isso a iniciativa ocorre por parte do professor que tem o domínio de verificar e transmitir a importância do valor didático nas suas atividades através da ludicidade, estimulando a criança ao conhecimento do conteúdo e crescente desenvolvimento pedagógico.

O jogo livre e o funcional são pensados no escopo do jogo educativo, de valores educacionais intrínsecos. Esses valores buscam compor duas funções: *lúdica* - liberdade de expressão, criatividade e até ao desprazer quando escolhido voluntariamente - e a *educativa* - que se refere ao ensino para o indivíduo de qualquer conhecimento que o complete em seu saber e sua apreensão do mundo. Portanto, é importante obter um equilíbrio entre as duas funções citadas, para que assim seja possível o alcance dos principais objetivos pedagógicos. Caso ocorra o desequilíbrio, a ausência do ensino torna-se apenas jogo, ou ao contrário, na ausência do jogo haverá apenas o ensino deixando de ser jogo educativo em ambos. (SCAGLIA, 2004).

Considerando a complexidade do jogo, bem como o desenvolvimento da criança, acreditamos que um caminho profícuo para analisar os fenômenos citados e toda a sua abrangência, repouse sob uma análise bioecológica. Assim, o

modelo ecológico proposto por Urie Bronfenbrenner nos propicia uma concepção sistêmico-ecológica, em que o pesquisador passa pela inserção ecológica no ambiente estudado, observando as diferentes formas de aprendizagem no contexto em que vivem os participantes.

Essa teoria proporciona um modelo explicativo para organizar e analisar estudos através de um caminho heurístico de pesquisa que aborda simultaneamente várias dimensões, relacionadas entre si, do elemento mais próximo ao mais distante da criança, distinguindo como o microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema (NARVAZ; KOLLER, 2004). Essas dimensões são capazes de influenciar os processos das pessoas ao longo de sua vida.

Dito isso, salientamos que o jogo é o conteúdo primordial enquanto propriedade desenvolvente, por possuir inúmeras atribuições, sendo essas observadas pelo ato de jogar (REVERDITO et al., 2015) e considerando o exposto, buscamos investigar o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças, com vistas a evidenciar as propriedades desenvolventes dos processos proximais dentro de uma instituição de educação infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para que pudéssemos alcançar os objetivos do presente estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (GIL, 2008). Pautada nos pressupostos da inserção Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011), que por sua vez é capaz de desvelar em uma pesquisa, uma série de interações entre os indivíduos/sujeitos, interações essas compreendidas como progressivas dedutivo-indutivas, que abarcam uma formulação conceitual, verificadas e sucessivamente revisadas.

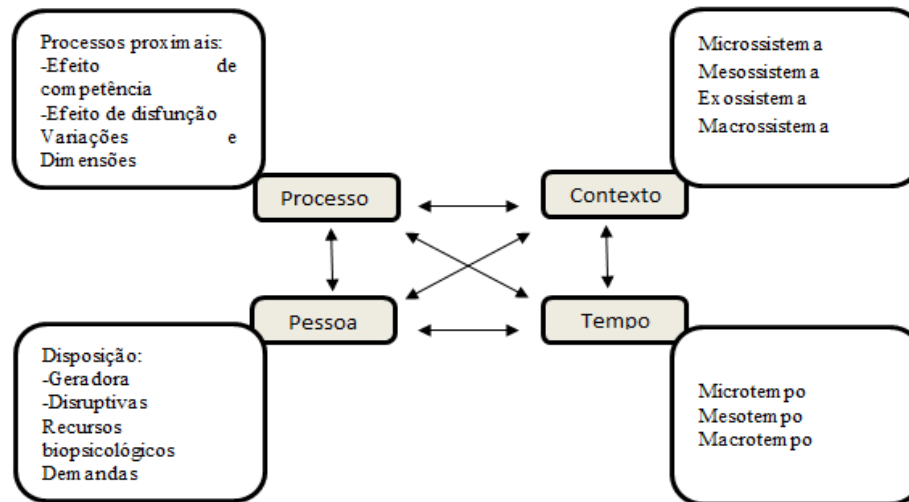
Narvaz e Koller (2004) apontam críticas às teorias que estudam as características cognitivas, afetivas, psicopatológicas, comportamentos sociais ou o desenvolvimento humano,



contrapondo que em sua teoria bioecológica, Bronfenbrenner (2011), estuda o desenvolvimento humano que considera o processo dentro do contexto da pessoa, ao longo

do tempo, esses elementos são caracterizados por processos proximais, por níveis ambientais e por níveis de segmentos relacionados ao tempo, sendo esses, delineados na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura dos quatro núcleos inter-relacionados, no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner



Fonte: Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, segundo Reverdito (2011)

Segundo Reverdito (2011) sobre as reflexões de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento de um organismo biológico acontece dentro de um contexto, no qual poderá potencializar o processo desenvolvendo ou sufocá-lo”. Deste modo, para compreender o desenvolvimento humano, precisamos entender a sua ecologia “– as ações das pessoas, suas percepções, atividades e formas particulares de interações com o seu mundo”. (2011, p. 61). Assim o desenvolvimento:

É definido como um fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicossociais do ser humano, tanto como indivíduos como grupos (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Esse desenvolvimento “consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das formas que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles” (REVERDITO, 2011, p. 61).

O indivíduo desenvolve sua aprendizagem por intermédio desses processos recíprocos, com pessoas, símbolos, expressões, objetos e o

ambiente em que está ativamente, ou seja, por meio em que se vive. Segundo Narvaz e Koller (2004) no modelo bioecológico, há interações constantes, entre os aspectos da natureza e o ambiente, “onde os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente”. (2004, p. 66). Logo, esse modelo resgata por meio de seus elementos bioecológicos, todas habilidades e competências dos indivíduos em desenvolvimento, também é possível observar as diferentes formas de aprendizagem no meio em que vive.

O presente estudo iniciou-se após análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, sob o parecer consubstanciado nº 58522116.8.0000.5166. A turma observada correspondia a etapa da educação infantil composta por 23 alunos, porém ao longo de nossas observações o número estava entre 12 a 18 crianças presentes. Ademais, foi solicitado aos pais ou responsáveis que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a



fim de autorizar os mesmos a participarem da pesquisa.

Os educandos eram de ambos os sexos, residentes no município de Cáceres/MT/Brasil, com idade entre 4 e 5 anos. Como critérios na escolha da escola, adotamos e consideramos a conveniência e a acessibilidade.

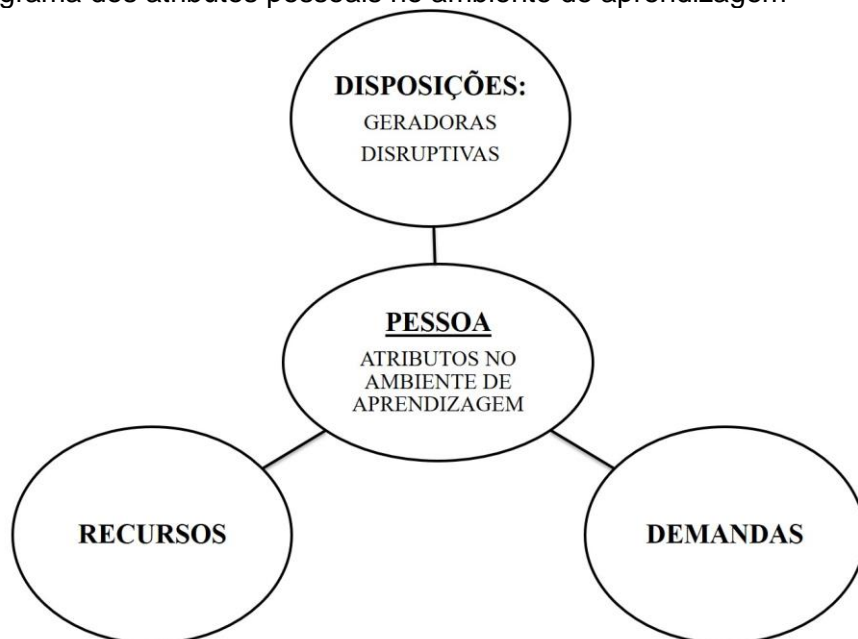
Para o instrumento de coleta dos dados, recorreremos ao diário de campo, composto por anotações do comportamento percebido da criança no momento do jogo educativo, vale ressaltar que a observação respeitou toda sua ocorrência. Consideramos os quatro aspectos (figura 1), pessoa – atributos pessoais; processo – interação da criança com o meio ambiente; contexto – dentre os quatro níveis, desenvolvemos a pesquisa especificamente no microsistema; E o tempo observado, nesse contexto, ocorreu durante 16 sessões no total (Macro); de 3 a 4 sessões – semanalmente (Meso) e Micro (cada sessão observada). Iniciamos na segunda semana do mês de outubro/ 2016 e findamos nas primeiras semanas do mês de dezembro/ 2016.

A perspectiva sistêmica que emoldura, tanto o ato de jogar, quanto o esforço teórico para desvelar as relações que são produzidas no e por meio desse ato no escopo do modelo bioecológico, resultam em inferir acerca das relações entre os núcleos propostos (tempo, processo, pessoa e contexto). Alertamos sobre a pertinência de tal empreitada, sob o risco, caso não se vislumbre tais relações, da impossibilidade de revelar as características do modelo (bioecológico) por conseguinte sua pujança.

Por outro lado, demarcamos que as relações, não necessariamente devam ser observadas entre todos os núcleos, mesmo que estejam a ocorrer, isso quer dizer que, se pode optar em observar determinadas relações, entre determinados núcleos. Assim, nossa ênfase ancora-se em evidenciar como o **contexto** (ambiente escolar) opera consideravelmente, ainda que não determinadamente, nos atributos da **pessoa** (criança), que por sua vez, está submetida ao **processo**, particularmente em referência a aprendizagem e desenvolvimento. Para ilustrar o exposto apresentamos a Figura 2.

RESULTADOS E ANÁLISES

Figura 2 – Organograma dos atributos pessoais no ambiente de aprendizagem



Fonte: construção dos autores



A escola disponibilizava espaços com diferentes materiais pedagógicos para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. Na sala de aula da turma observada, estavam disponíveis livros de histórias; diferentes tipos de brinquedos (peças de encaixar, bola de vôlei e de futebol, ursinhos, bonecos, panelinhas, carrinhos, baldes, pás, rastelos de plástico entre outros); letras de alfabeto com imã para pregar no armário; lápis de cores e tintas em considerável quantidade; garrafas plásticas com líquido colorido; carteiras e cadeiras coloridas; mural de aniversariantes; e mural com palavras de como se comportar com colegas (boas maneiras). No espaço da brinquedoteca observamos a presença de uma piscina de bolinhas; casinha de plástico; amarelinha de tecido numerada de 1 a 10; uma cesta de basquete; um túnel no formato de centopeia; tatame de borracha; e almofadas grandes com formatos geométricos. O espaço do parquinho, possuía escorregador; balanços; casinha com escadas e cordas; carrossel; pneus; e gangorra.

A partir das observações dos espaços da escola, passamos a analisar as atitudes das crianças nos locais em que estavam se relacionando. Dessas observações, ponderamos que o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas encontravam-se em processo de evolução no ambiente que operavam, devido ao tempo que se encontravam estabelecidas dentro desse espaço imediato, ou seja, para além do período observado de 16 semanas, as relações entre as crianças, docentes e ambiente, estavam a ocorrer, propiciando o desenvolvimento ao longo do tempo, o que não impossibilita desvelar esse desenvolvimento, ainda que, não estando presentes em todos os momentos.

Nos estudos de Sia (2008), evidencia-se a constante preocupação de Bronfenbrenner em relação às pesquisas sobre o desenvolvimento humano, e que a partir dessa inquietação elabora-se um paradigma que contemplasse os processos de desenvolvimento, as forças exercidas pelo ambiente e, também, o resultado desta interação. Logo, os atributos pessoais que atuam no desenvolvimento e que influenciam os processos proximais, foram denominados de força (disposições), recursos e demandas.

As **disposições** são elementos que podem influenciar e “colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua ação (geradoras), ou pelo contrário, é capaz de interferir ativamente, para retardar ou mesmo impedir a sua ocorrência (disruptivas)”. (REVERDITO, 2011, p.66). Com isso, observamos uma maior predominância das características geradoras no decorrer das atividades educativas, sendo essas proporcionadas em diferentes espaços.

As crianças demonstraram disposições para engajamento nas atividades, vivenciando a exploração, curiosidade, e interações com as pessoas e os objetos. Essas características geradoras “envolvem orientações ativas, tais como a curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas com outros, respostas a iniciativa de outros e senso de auto-eficácia”. (NARVAZ; KOLLER, 2004 p. 60).

O campo de futebol, a quadra, o parquinho e principalmente o espaço com árvores e gramado favorecem condição adequada para o momento imaginário das crianças e que com determinados objetos disponibilizados pela professora, adentravam em uma dimensão onde para ela (a criança) tudo aparentemente pode se tornar real. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 DE OUTUBRO DE 2016).

[...] com os olhos atentos buscavam a brincadeira que mais chamava a sua atenção, seja para brincar junto, se divertindo, dar risadas, cantar, contar histórias, propor outra brincadeira, tudo proporcionado por objetos e espaço disponibilizado no ambiente escolar. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 DE OUTUBRO DE 2016)

Os **recursos** influenciam os processos proximais que são de natureza biopsicológicas e possuem o polo positivo – Competências: habilidades, conhecimento sobre o assunto, destreza e experiências de vida. E o polo negativo – Disfunção: limitam ou rompem a integridade orgânica da pessoa. (SIA, 2008). Acima de 60 % das crianças demonstraram **nos recursos**, o polo positivo – Competências, durante as brincadeiras. O ambiente influenciava



o exercício de demonstrar as suas experiências e habilidades, proporcionando melhor conhecimento nas atividades elaboradas individualmente ou em conjunto com os seus colegas de sala.

Observamos que ao disponibilizar os brinquedos para as atividades “livres”, esses objetos se tornam grandes influenciadores para o desenvolvimento imaginário das crianças, na medida em que, um carrinho de boi os tornava fazendeiros, uma boneca com roupinhas tornavam mãe e pai, um pente e maquiagens de plástico as tornavam cabelereiras, uma bola os tornavam jogadores de futebol, um ursinho de pelúcia os tornavam cuidadores e veterinários, ou um simples pedaço de madeira os tornariam cantores de sucessos. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 DE OUTUBRO DE 2016).

Já nas **demandas** caracterizadas pelos “aspectos que estimulam ou desencorajam as relações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais” (NARVAZ; KOLLER, 2004 p. 60), notamos aspectos positivos, exercidos principalmente nas atividades de pintura, colagem, ou diferenciações de cores. Algumas crianças prestaram auxílio para outras que demoravam mais tempo em realizar a atividade. A atenção e entusiasmo que todos demonstravam em se engajar nas atividades também foram considerados como pontos positivos.

As atividades propostas pela professora tornaram-se convidativas para as crianças. Foi perceptível que elas dedicavam toda a sua atenção, com os olhares curiosos, e pensamentos cheios de questionamentos para que a professora pudesse explicar e elas fossem logo fazer a atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 DE NOVEMBRO 2016).

A pintura e colagem de recortes proporcionavam um momento de cuidado, atenção e melhor desempenho delas para que suas pinturas possam ser motivo de orgulho e admiração entre seus coleguinhas da turma. Assim como as atividades livres, a professora tem

mostrado a importância das atividades dirigidas, favorecendo as emoções e representações das personalidades de cada criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 DE NOVEMBRO 2016).

Ao desenvolver o jogo educativo no espaço escolar, observamos nos atributos pessoais, um estado de ludicidade, compreendida como uma experiência interna e um estado de consciência plena do sujeito que a estava vivenciando. Conforme explica Luckesi (2016, p. 2) “Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

Considerando os excertos extraídos do caderno de campo torna-se evidente a importância das relações estabelecidas entre o ambiente escolar (contexto), e seus espaços e materiais pedagógicos em relação as crianças (pessoa) nos elementos de recursos, demandas e disposições, com ênfase nas geradoras, conforme apresentamos anteriormente. Este ambiente de aprendizagem, por efeito, favorece, por meio dos processos proximais, o desenvolvimento de competências, que em nosso estudo tornou-se evidente – também – pela formulação de papéis sociais, pelas crianças.

Analisamos os papéis sociais mais explorados pelas crianças, sendo aqueles relacionados ao espaço familiar e experiências vivenciadas fora do contexto escolar. De acordo com Sia (2008), as crianças ao realizarem no espaço escolar, ações e papéis que foram manifestadas em outro ambiente, como no familiar, demonstram as suas capacidades de criar/elaborar um “mesossistema mental”. Segundo a autora supracitada, Bronfenbrenner compreende esta atitude como um reflexo “da expansão do mundo fenomenológico destas crianças, que atuam além da situação imediata”. (2008, p. 113). Podemos verificar essas atitudes no relatório das observações conforme segue:

Cada um possui sua própria personalidade. Nas brincadeiras livres, eles utilizam a imaginação para desvendar mistérios no caça-tesouro, e no detetive em ação. Tinha de tudo,



fazendeiro, cabelereiro, cowboy, engenheiros, cantores, chefes de escritórios, médicos até animais selvagens e domésticos. As meninas, essas gostavam de se embelezar, uma tinha um salão de beleza, outras lojas de roupas e de sapatos, mas tinha sempre aquela que gostava de casinha, cozinha, cuidava dos filhinhos, passeava com as amigas. E também tinha os que gostavam de polícia e ladrão, fazendo esconderijos e cadeias, lutando com seus adversários e salvando toda a cidade do mal. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 DE DEZEMBRO DE 2016).

Impulsionadas em razão do aparato cultural disponível no contexto, as crianças exerciam diferentes papéis, pelos quais a imaginação estava aparentemente emoldurada com experiências vivenciadas fora do ambiente escolar - que dentro do núcleo contexto é caracterizado como Mesossistema - a exemplo de mães e pais cuidando de seus filhos doentes; os personagens frequentemente se modificavam.

A maioria utilizava a imaginação e a imitação de acontecimentos vivenciados por eles fora da escola, como os sons dos animais de estimação, a conversa do pai com a mãe ou outro membro da família, e as brincadeiras com seus vizinhos. Ao final de cada imitação tudo era risada. Eram animados, e tinham seus grupos de amigos de acordo com o que estavam brincando. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 DE NOVEMBRO DE 2016.)

A brincadeira de faz de conta na escrita Kishimoto (2011, p. 43) “[...] também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática é a que deixa mais evidente a situação imaginária” E sua importância justifica-se pela aquisição do símbolo. “É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano”. (KISHIMOTO, 2011, p. 44). Em relação a vivência dos papéis sociais, podemos verificar no Quadro 1 essas experiências simuladas pelas crianças.

Quadro 1 – Papéis sociais desempenhados pelas crianças no ambiente imediato

Piratas	Cabelereiro	Vaqueiro (a)	Chefe de escritório
Detetive	Engenheiros	Veterinário (a)	Mamãe, Papai e filhos
Fazendeiro	Cantores	Vendedor (a)	Polícia e ladrão

Fonte: construção dos autores

Todos esses papéis sociais fizeram parte da exploração e da imaginação das crianças. Observamos os processos proximais, em que a interação recíproca entre os objetos e símbolos presentes nesse ambiente, estimulam as estruturas interpessoais, proporcionando o desenvolvimento humano.

[...] o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico ativo e em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo (BRONFENBRENNER et al., 2006, apud REVERDITO, 2011 p. 63-64).

Podemos inferir que o processo de interação com o ambiente de aprendizagem “[...] do qual a criança participa [...], tem o poder de acionar, fortalecer, enfraquecer ou direcionar as competências da pessoa”. (COPETTI; KREBS, 2004 apud SIA, 2008, p. 132). Em linhas gerais as disposições das crianças evidenciadas em um ambiente de jogo, tornaram possível um cenário de descoberta, criatividade e resolução de problemas, situações essas que aproximam esse contexto a um ambiente de aprendizagem. Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) o cenário contextual tem preponderância determinante em caracterizar o que pode ser, ou não o jogo, essas situações reverberam no alcance ou não do engajamento por parte do participante, e essas circunstâncias podem ou não alcançar o estado de entrega/vivência plena, o que por sua vez, tem



relação direta com o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem.

As representações vivenciadas pelas crianças remontam a experiências de seus lares e ambientes sociais dos quais fazem parte, que por sua vez, são reproduzidas mimeticamente, essas ações contemplam tanto relações com pessoas próximas, bem como oriundas de outras origens, como a midiática, essas experiências, por vezes, comungam de um potencial de realização do não realizável. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (VIGOTSKY, 2008, p. 25). Assim compreendemos que aquilo que não é possível à ação imediata da criança, a faz, utilizar de seu recurso imaginativo, pois “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. (VIGOTSKY, LURIA; LEONTIEV, 1994, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado, leia-se, o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças, salientamos que durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível evidenciar o potencial formativo da simulação de papéis sociais, em que as crianças promoviam experiências com personagens de seu cotidiano, seja das relações com familiares, comunidade, bem como das mídias que têm acesso.

Percebemos que os alunos buscavam em situações miméticas, protagonizar o que por

vezes não era alcançável em seu cotidiano, assim sendo, nesse universo controlado, eram capazes de tornar-se aquilo que desejassem resolvendo e ampliando questões emocionais ainda ininteligíveis ao enfrentamento realístico.

Tanto a atividade funcional, quanto a livre, têm potencial formativo, mas se faz necessário que tal conjectura esteja em evidência e organizada no planejamento docente, além do que, seja compreendida pela dinâmica estrutural e pedagógica da escola. Em linhas gerais é importante patentear que o excesso de instrumentalização pode desfavorecer um ambiente propício para aprendizagem, bem como a ausência de planejamento e de atividades pedagogicamente organizadas pode destoar de um espaço institucional de ensino. Balancear isso é a tarefa da instituição escolar, a medida em que se admita a importância do jogo na formação dos discentes.

Este estudo, em certa medida, evidenciou os processos formativos que perpassaram os atributos da criança no ambiente de aprendizagem institucional, envidando esforços a observar e problematizar principalmente as relações entre o contexto (micro) e os processos proximais. Essa opção, por assim ser, não permitiu o aprofundamento em outros núcleos, a exemplo do tempo, e ainda a dedicação aos núcleos que foram analiticamente tangenciados (outros sistemas do contexto). Nesse sentido, compreendemos que são necessárias contínuas investigações que busquem melhor evidenciar os demais ambientes de vivência das crianças, e suas relações, aprofundando análises sobre o seu desenvolvimento em uma lógica ecológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.



CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação Infantil**: desafios e benefícios a partir do olhar docente. Cáceres, MT: UNEMAT, 2015.

DELGADO, Ana Cristina C; MULLER, Fernanda. Tempos e espaços das Infâncias. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./ jun., 2006.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 06 out., 2016.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano, pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

REVERDITO, Riller Silva. **Jogos e desenvolvimento**: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada da cidade de Hortolândia/SP. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

_____. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2015. 209f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos: In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo e educação física: por quê? Para quê? In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Orgs.). **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004.

_____. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



SIA, Tatiane Gibertoni. **A construção de brinquedos na educação infantil**: uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1994.

Dados do autor:

Email: aline.gj14@gmail.com

Endereço: Av. Santos Dumont, s/n, Bloco II, Cidade Universitária, Cáceres, MT, Brasil, CEP: 78.200-000, Brasil.

Recebido em: 29/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

JACOBINO, Aline Gomes; VIEIRA JUNIOR, Roberto Carlos; BRESSAN, João Carlos Martins. O jogo na educação infantil: uma análise bioecológica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 133-143, mai./ ago., 2020.