

Contribuições de Rousseau e Vigotski acerca da importância do brincar para crianças público-alvo da educação especial

Contributions by Rousseau and Vygotsky about the importance of playing for children target audience of special education

Sabrina da Silva Machado Trento^{1*}, Livia Vares da Silveira Braga¹, Michell Pedruzzi Mendes Araújo², Rogério Drago¹

RESUMO

Este artigo objetiva descrever a importância do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial, trazendo à tona contribuições da concepção pedagógica do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) por meio da sua obra intitulada “Emílio ou Da educação”, como também, contribuições alicerçadas nos pressupostos teóricos da teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, por ambos considerarem o brincar como ferramentas potenciais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tanto, recorreremos à pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Como resultado, ressaltamos que o brincar é um instrumento potencializador de aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim, os educadores devem oportunizar no ambiente escolar espaços para que o brincar seja vivenciado por qualquer criança, independentemente de suas diferenças ou deficiências. No entanto, as brincadeiras devem assumir caráter intencional, sendo mister planejamento e organização do meio, de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária e as características dos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to describe the importance of playing in the learning and development processes of children who are the target audience of special education, bringing to light contributions from the pedagogical conception of the Swiss philosopher Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) through his work entitled “Emílio or On education”, as well as contributions based on the theoretical assumptions of the socio-historical theory of Vygotsky and his collaborators, as both consider playing as potential tools in the child's learning and development processes. For that, we resorted to qualitative research, of the bibliographic type. As a result, we emphasize that playing is a potentiating instrument for learning and development, therefore, educators must provide opportunities in the school environment for playing to be experienced by any child, regardless of their differences or disabilities. However, the games must assume an intentional character, being necessary planning and organization of the environment, according to the peculiarities of each age group and the characteristics of the subjects involved in the process.

Keywords: Play; Learning; Development; Inclusion.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

* E-mail: machadosasa1980@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás- UFG

INTRODUÇÃO

Nascido em Genebra, no ano de 1712, Jean-Jacques Rousseau, um dos mais importantes pensadores do século XVIII, considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, publicou em 1762 a obra “Emílio ou da Educação”, um romance pedagógico considerado uma das maiores contribuições deste filósofo para a educação, tendo em vista principalmente suas propostas pedagógicas voltadas para a primeira infância.

Dentre sua vasta produção intelectual, “Emílio ou da Educação”, foi considerado pelo próprio autor como sua principal criação, obra na qual se dedicou intensamente. “Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações” (ROUSSEAU, 1979, p. 8). Esta obra foi apreciada como uma utopia pois conduz uma história arquitetada de desenvolvimento, do nascimento ao casamento, de um personagem perfeito, numa sociedade idealizada. Trata-se de Emílio, um menino europeu, órfão, robusto, sadio e de origem nobre e rica. E nessa trajetória, revela o papel do seu tutor/preceptor no desenvolvimento e na educação do pequeno. Corroborando o exposto, Rousseau enfatiza que

Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio. (1979, p. 24)

Em sua obra, Rousseau destaca a infância, sugerindo uma educação voltada aos sentidos, a liberdade e a naturalidade da criança quando em contato com a natureza, além de propor que a educação se orientasse para a “criança e não para o conteúdo”. O que nos séculos anteriores não acontecia, pois a criança não era reconhecida como um ser social; era apenas um ser inocente ou ainda incompleto, uma miniatura do adulto.

Trata-se de uma obra ousada e paradoxal para o seu tempo, uma ficção romanceada que provocou reações distintas: foi considerada um verdadeiro “tratado de educação”, porém, também causou o descontentamento das lideranças políticas e religiosas da Europa. Para o autor, há a necessidade de romper com o paradigma de que “a criança é um adulto em miniatura”, e passar a considerar uma nova forma de compreender a infância: de se preservar a criança em sua infância, respeitando suas peculiaridades e apoiando em suas reais necessidades. “O respeito ao mundo da criança

é uma das teses principais de Rousseau. Para ele, a educação natural na primeira infância inicia por deixar a criança a ser criança.” (DALBOSCO, 2011, p. 70)

Sobre isso, Jean-Jacques Rousseau (1979, p. 7) aponta que “não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos [...]. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.” Nesse mesmo sentido, também acrescenta que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias.” (1979, p. 60)

Em sua obra, criticou a adultização da criança e o método pedagógico instaurado naquela época, século XVIII, que não respeitava a essência da criança e suas especificidades. Com esses iniciais apontamentos, percebemos o aspecto inovador do pensamento de Rousseau. Sendo assim, no decorrer da sua obra, podemos perceber que respeitar a infância, etapa tão peculiar, é o mote da educação rousseuniana! E nada tão inerente à essa faixa etária quanto o brincar! Dessa forma, Rousseau destaca:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos filhos? Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida. (1979, p. 48)

Com isso, podemos salientar que o genebrino atribui enorme valor ao brincar, como algo intrínseco e primordial à infância, que deve ser valorizado e utilizado como instrumento potente nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, para o autor, brincar é coisa séria! Sendo assim, enfatiza que brincar não é perder tempo, mas sim ganhá-lo! Nas palavras do teórico:

Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada. Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem. (ROUSSEAU, 1979, p. 76)

O referido autor divide sua obra em cinco partes e trata em cada uma delas uma maneira específica de abordagem pedagógica, segundo as diferentes etapas de formação humana, despertando a atenção para as necessidades particulares do seu aluno conforme cada fase específica de seu desenvolvimento: a infância, a adolescência e a fase adulta. A Primeira Parte ou Livro I (do nascimento até os dois anos) ele denomina a Idade da Necessidade; a Segunda Parte ou Livro II (dos dois aos doze anos) é denominada a Idade da Natureza; a Terceira Parte ou Livro III (dos doze aos quinze anos) é denominado a Idade da Força; a Quarta Parte ou Livro IV (dos quinze aos vinte anos) é considerada a Idade da Razão e das paixões; e finalmente, a Quinta Parte ou Livro V (dos vinte aos vinte e cinco anos) é denominada a Idade da Sabedoria.

No entanto, para fins deste estudo, ressaltaremos principalmente os Livros I e II do tratado, por tratar especificamente da infância, quando o referido autor propõe ao Emílio uma educação permeada pela ludicidade desde a mais tenra idade.

Tendo isso posto, a proposta do presente artigo busca analisar as contribuições que o Rousseau e Vigotski³ propuseram para a educação por meio de uma abordagem lúdica. Entretanto, iremos abordá-las numa perspectiva inclusiva, discutindo o papel do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da Educação Especial.

Influenciado pelos estudos de Marx e Engels, Lev S. Vigotski se propôs a estudar e entender as formas superiores de comportamento a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos com seus pares e com o meio. O contexto histórico da época apontava para um modo cartesiano e empirista de se compreender as relações humanas e começa a mostrar sinais de esgotamento, despertando a necessidade de se compreender os processos para além do fim em si mesmo.

Nesse sentido, Vigotski engendrou estudos que apontassem para um novo paradigma dos estudos em psicologia, inspirado nos princípios da dialética, com o olhar voltado para a constituição das relações humanas.

Assim, a proposta de Vigotski buscou entender o ser humano como sujeito histórico-cultural, que aprende e se desenvolve por meio das relações estabelecidas com o meio e das experiências vividas. Este pensador debruçou-se em pesquisas voltadas às

³ Utilizamos, nesse artigo, a grafia Vigotski por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa.

mudanças no processo de desenvolvimento humano, enfatizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a constituição do comportamento humano e o acesso ao conhecimento.

Vigotski, em seus estudos, também se propôs a pensar sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, lançando sobre esses sujeitos um olhar para além de seu desenvolvimento biológico. Para o autor, a ação do meio e o processo de produção cultural é considerado como de suma importância para pensar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores se (re)organizam para juntas superarem o obstáculo encontrado.

Nessa perspectiva, as experiências vividas pelos sujeitos são capazes de impulsionar as funções psicológicas superiores colocando-as em movimento e, nesse contexto, a brincadeira se constitui como uma potente via de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, vale ressaltar que, na obra “Emílio” de Rousseau, em momento algum nos deparamos com relatos ou fatos concernentes à educação da criança com deficiência. Ao contrário, o autor foi bastante enfático quando nos diz que, “eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver oitenta anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma.” (ROUSSEAU, 1979, p. 27)

Ainda conforme o autor, para escrever a obra filosófica “Emilio ou da educação”, foi imprescindível “contratar” uma criança bem formada, vigorosa, sadia. (ROUSSEAU, 1979, p. 26)

Sendo assim, acompanhamos em suas narrativas, um menino robusto, saudável, sem qualquer tipo de doenças, sequelas ou síndromes, gozando de plena saúde física e mental. Fenotipicamente e genotipicamente falando, o Emílio é uma criança em situação plena de aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, quais contribuições tais estudos apontam em relação ao brincar e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial?

O BRINCAR À LUZ DE ROUSSEAU E VIGOTSKI

Apesar das primeiras reflexões em torno do brincar remontarem à antiguidade, podemos considerar que "[...] passaram a ser popularizadas no século XVIII, principalmente com o advento da obra 'Emílio' de Rousseau" (KISHIMOTO, 1990, p. 41). Rousseau trouxe muitas inovações à pedagogia após ter escrito a obra Emílio, sempre respeitando as peculiaridades da infância, exerceu impacto inclusive nas metodologias educacionais ao impulsionar um novo fazer pedagógico, baseado principalmente no brincar. Podemos dizer que o legado de Rousseau estabeleceu uma nova era na educação da primeira infância, influenciando as ideias sobre a educação da criança.

Sendo assim, podemos destacar que, na contemporaneidade, o brincar cada vez mais tem sido utilizado pelos profissionais que se dedicam ao trabalho com crianças. Para além disso, também podemos notar um progressivo interesse pelo brincar como ferramenta educacional potente no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial (LORENZINI, 2002; TAKATORI, 2001; SIAULYS, 2005; SILVA, 2003).

Tendo em vista o exposto, a Resolução nº 4/2009 especifica aqueles que hoje constituem público-alvo da educação especial

I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CNE/CEB 4/2009)

Conforme o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua

participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, é importante destacar que os estudos de Vigotski não centram seu olhar no sujeito com deficiência a partir de seus limites orgânicos, mas nas possibilidades de desenvolvimento, entendendo seus processos biológicos como sistemas complexos que se modificam a partir de experiências histórico-culturais (BRAGA, 2020).

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Em sua concepção, o defeito se converte em força propulsora, impulsionando o desenvolvimento e originando estímulos para compensação. Uma vez que este pensador compreendia a ação do meio e o processo de produção cultural como de suma importância para pensar o problema do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

É importante destacar que Vigotski entendia que os processos de aprendizagem e desenvolvimentos acontecem por meio das relações mediadas estabelecidas com meio e com o outro, no qual as experiências vividas desencadeiam um processo de desenvolvimento interno.

Seguindo esse caminho, Vigotski concebe a brincadeira uma das principais atividades da criança, na qual elas estabelecem suas relações com o mundo. Nesta perspectiva, a brincadeira se apresenta como uma das principais vias de aprendizagem e desenvolvimento infantil, na qual “[...] torna possível a expressão de sua criatividade e contribui com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, sendo também um modo de se relacionar e de se apropriar do/com o outro e da/com a natureza.” (BRAGA; FERRARI, 2020, p. 79).

Dessa maneira, a brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independentemente se é deficiente ou não. Toda criança experimenta, gosta e necessita brincar. Independentemente de seu contexto histórico-social, suas características, particularidades, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual façam parte, todas crianças brincam, o brincar é inerente à infância! Corroborando o exposto, Rousseau evidencia que

Não é o espetáculo dessa idade, um espetáculo encantador e suave, ver uma criança bonita, de olho vivo e alegre, com um ar de contentamento e serenidade, com uma fisionomia aberta e sorridente, fazer brincando as coisas mais sérias, ou profundamente ocupada com os divertimentos mais frívolos? (1979, p. 128)

Assim, também Vigotski em seus estudos destaca a importância da brincadeira quando reflete sobre o seu papel no desenvolvimento do sistema motor, cognitivo e emocional, a qual permite o exercício da linguagem e o desenvolvimento da capacidade de elaboração e organização do pensamento, a partir do ambiente externo, conferindo uma outra/nova lógica àquilo que está sendo vivenciado. Desse modo, ao brincar, a criança não somente se apropria de novos conhecimentos como também é capaz de (re)construir a vida em sociedade. De acordo com Braga e Ferrari (2020), à luz dos estudos de Vigotski,

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, a brincadeira não é apenas uma forma predominante de atividade, mas, de certo modo, constitui a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, pois coloca em movimento todos os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (p. 79).

Nessa mesma direção, Kishimoto ressalta que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (2010, p. 1).

Nas literaturas referentes às concepções teóricas sobre educação infantil e desenvolvimento, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento da criança. Por intermédio do brincar, a criança é um agente ativo em seu próprio desenvolvimento. E a interação com o mundo lúdico contribui efetivamente para um bom desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo (KISHIMOTO, 1998; 2002; VIGOTSKI, 2014; 2016; WINNICOTT, 1975; LEONTIEV, 1989).

No que tange à abordagem, orientação e divulgação sobre o brincar nos dispositivos e documentos legais no Brasil, podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Este documento destaca que

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. [...] Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. [...] Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira (RCNEI, 1998, p. 22-23).

Nessa mesma perspectiva, podemos ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), quando apontam que, por meio do brincar, deve ser proporcionado à criança situações que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2010, p. 25-27).

Já no documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (MEC, 2012) consta que o brincar ou a brincadeira “[...] é a atividade principal da criança”, e que toda a sua importância reside “no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive”.

Assim, podemos constatar nos documentos orientadores da Educação infantil, a presença de elementos e concepções que apontam para uma perspectiva histórico-cultural de compreender a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento infantil.

Além disso, de acordo com a teoria de Vigotski, as brincadeiras são responsáveis por conduzir ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação, a passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato, o potencial criativo/criador, a organização da linguagem, da memória, da percepção e das demais funções psicológicas superiores. Vale destacar que essas funções operam em caráter sistêmico e de modo interligado (VIGOTSKI, 1995).

Assim, ao brincar, a criança imagina, cria, pensa, comunica, exercita a sua memória, se emociona, experimenta o mundo e realiza desejos e vontades. Tais ações, independentemente de suas características físicas, intelectuais e/ou sensoriais, pois a maneira como o sujeito experimenta o mundo não se limita aos seus aspectos biológicos, mas aponta para um caminho de possibilidades na esfera cultural.

Faz necessário também destacar que, de acordo com Vigotski, a brincadeira viabiliza os processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da criação da Zona de Desenvolvimento Iminente. Para (VIGOTSKI, 2007, p. 17) “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) diz respeito àquilo que o sujeito é capaz de realizar, por meio da mediação, com o auxílio do outro. De acordo com os estudos de Vigotski (2007), a ZDI corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas no sujeito, indicando os processos mentais já estabelecidos (OLIVEIRA, 1993).

Assim, por meio das reflexões aqui provocadas, podemos notar a importância da brincadeira como promotora do aprendizado que, por sua vez, é capaz de desencadear diversos processos internos de desenvolvimento, quando o sujeito se relaciona com o outro. Além disso, por meio das contribuições dos estudos de Rousseau e Vigotski, percebemos o ato de brincar como inerente à infância, suas construções e modos de ser criança, independentemente de suas características físicas, intelectuais e/ou sensoriais. Desse modo, considerando o contexto educacional, nossas análises nos provocam a refletir: por que não proporcionar às nossas crianças/estudantes situações de aprendizagem e desenvolvimento de uma maneira mais divertida e prazerosa por meio de jogos, brincadeiras e faz-de-conta?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a obra de Rousseau podemos perceber que suas contribuições apontam para a importância do brincar na infância, destacando seu papel lúdico nos processos de ser/estar criança no mundo. Sua obra rompe com um paradigma que compreendia a criança como um adulto em miniatura, desconsiderando as peculiaridades e particularidades dessa fase da vida.

É possível dizer que Rousseau inicia uma reflexão sobre o brincar que aponta caminhos para a sua compreensão como uma ação que se dá por meio da relação com o outro, ou seja, em um contexto histórico-social. Assim, lançamos mão do diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski, por esse pensador compreender que a constituição

do sujeito, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão pela via das relações sociais, por meio de um processo mediado/mediatizado.

Nesse contexto, a brincadeira aparece como principal atividade da criança, na qual as experiências ali vividas potencializam as possibilidades de aprendizado, que, por sua vez, movimentam as funções psicológicas superiores promovendo o desenvolvimento. Na brincadeira, a imaginação, a vontade, a linguagem, as emoções, o pensamento, a memória e a percepção, atuam em caráter sistêmico e de modo interligado, desencadeando diversos processos internos (VIGOTSKI, 1995).

Diante do exposto, foi possível verificar diversos estudos e a descrição de uma sequência de documentos que reconhecem a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. A partir daí, é possível reconhecermos a sua dimensão e o papel que assume na vida de qualquer criança, seja ela público-alvo da educação especial ou não.

Vigotski, em seus estudos sobre a defectologia, destacou que, para além dos aspectos biológicos, quando os caminhos para o desenvolvimento se encontram impedidos, abre-se um caminho de possibilidades na esfera cultural e social (VIGOTSKI, 2011).

Isto posto, consideramos que o professor assume um papel de suma importância nesse processo, devendo permitir no ambiente escolar espaços para que o brincar seja vivenciado por qualquer criança, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Nesse sentido, Vigotski (2010) aponta que o professor é um mediador muito relevante nos processos de ensino e aprendizagem da criança, pois cabe a ele organizar e regular o meio. Sendo assim, salientamos que para oportunizar a criança vastas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento por meio do brincar, as brincadeiras devem assumir caráter intencional, sendo mister planejamento e organização do meio, de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária e as características dos sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BRAGA, L. V. S. **A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas.** 2020. 116f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

BRAGA, L. V. S., FERRARI, M. M. A brincadeira como processo de mediação e o desenvolvimento psicointelectual. In: DRAGO, R., BRAGA, L. V. S (Org.). **Vigotski: teoria e prática**. Rio de Janeiro, WAK, 2020.

BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Brasília: MEC 2010.

DALBOSCO, C. A. (Org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na Educação: considerações históricas. **Idéias/O cotidiano na pré-escola**, São Paulo, n. 1, 1990, p. 39-45.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: Vigotski, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1989.

LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. Barueri: Manole, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TAKATORI, M. O brincar cotidiano da criança com deficiência física: reflexões sobre a clínica da Terapia Ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III – Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 23/12/2022