

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPI  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004647



FE

UNICAMP

TCC/UNICAMP B652L

GISELE BOSQUEIRO

O LUGAR DA BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO E NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO

CAMPINAS  
2009

UNICAMP - FE - UNIVERSIDADE

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Gisele Bosqueiro

O lugar da brincadeira na perspectiva do desenvolvimento  
humano e nas diferentes áreas de conhecimento

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência para  
aprovação no curso de Pedagogia  
da Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob orientação  
da Prof<sup>a</sup> Dra.  
Rosely Palermo Brenelli.

Campinas  
2009

|             |             |
|-------------|-------------|
| UNIDADE:    | FE          |
| Nº CHAMADA  | TCC/Unicamp |
|             | B652L       |
| V:          | EX:         |
| Tombo:      | 4647        |
| PROC:       | 134110      |
| C:          | D: X        |
| PREÇO:      | 11,00       |
| DATA:       | 09/04/10    |
| COD TÍTULO: | 474714      |

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

|       |                                                                                                                                                                     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B652L | Bosqueiro, Gisele                                                                                                                                                   |
|       | O lugar da brincadeira na perspectiva do desenvolvimento humano e nas diferentes áreas do conhecimento. / Gisele Bosqueiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.         |
|       | Orientador : Rosely Palermo Brenelli.                                                                                                                               |
|       | Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.                                                         |
|       | 1.Brincadeiras. 2. Desenvolvimento humano. 3. Aprendizagem. I. Brenelli, Rosely Palermo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
|       | 09-358-BFE                                                                                                                                                          |

Dedico este trabalho  
a minha mãe que em momento  
algun deixou de acreditar  
em meu potencial.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus, meu porto-seguro, e também por todas as benções e por tornar possível esse sonho realizado, desde a aprovação no vestibular até a conclusão deste curso.

Aos meus pais, José e Eunice, por todo amor, compreensão e incentivo a mim e aos meus esforços e estudos.

As minhas queridas irmãs, Josiane e Jaqueline, pelas conversas e pela amizade fraterna, pelas risadas e por toda ajuda prestada.

A todos os amigos e amigas – da UNICAMP, pela ajuda, pelas conversas, pelos trabalhos em grupo, pelos momentos de socorro, pelas risadas – e também aos amigos de fora da universidade, pela amizade, pelo companheirismo, pelos momentos de alegria e distração.

A querida professora que me orientou, Rosely Palermo Brenelli, meus sinceros agradecimentos por me ajudar a traçar um caminho coeso e valioso na investigação para a realização deste.

A professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, que gentilmente aceitou o convite para contribuir como segunda leitora.

Ao LPG - Laboratório de Pesquisa Genética - pelos empréstimos e ajuda.

Não poderia deixar de citar o CEDOC e o professor Jorge Megid Neto, pois fazem parte da história da minha formação na UNICAMP.

Enfim, a todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação, que contribuíram de maneira grandiosa para esta etapa da minha formação.

*"A brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos".*

*Mariana Desqualdo*

## **Resumo**

A escolha deste tema surgiu da necessidade de se abordar o assunto “a importância da brincadeira” não apenas como simples entretenimento, mas como atividades que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem de várias habilidades.

Os objetivos deste trabalho recaem na conjuntura de destacar na perspectiva do desenvolvimento humano a importância do brincar em seus aspectos cognitivo, afetivo, sociomoral e motor; identificar o lugar do brincar nas diferentes áreas de conhecimento; estabelecer as implicações pedagógicas do estudo.

A referência metodológica utilizada é a pesquisa bibliográfica, que consiste no exame da literatura científica, para levantamento e análise do que já se produziu sobre o tema de interesse.

O brincar constitui uma das formas que a criança encontra para expressar seus desejos e necessidades de interagir com seu semelhante, possibilitando a ampliação do lado criativo e inovador, dando significado à sua própria existência, inventando e reinventando o meio onde vive. A brincadeira se inclui no processo de desenvolvimento humano, interferindo na organização dos processos afetivo, cognitivo, motor e sociomoral da criança.

O estudo também permitiu refletir sobre a importância da brincadeira nos ambientes escolares, pois aliar o jogo – atividade de interesse das crianças – às atividades curriculares contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma interessante e atraente para educandos, possibilitando maior comprometimento e entendimento dos mesmos perante conteúdos escolares.

Palavras-Chave: brincadeira, desenvolvimento, aprendizagem.

## Índice

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução (Metodologia e Objetivos).....                             | 08 |
| 1. Considerações sobre o brincar                                      |    |
| 1.1 O que é brincar? .....                                            | 11 |
| 1.2 Por que é importante brincar? .....                               | 11 |
| 1.3 Brincar e o Desenvolvimento da criança.....                       | 13 |
| 1.3.1 Aspecto Cognitivo .....                                         | 14 |
| 1.3.2 Aspecto Afetivo .....                                           | 20 |
| 1.3.3 Aspecto Sociomoral.....                                         | 22 |
| 1.3.4 Aspecto Psicomotor .....                                        | 25 |
| 2. Considerações sobre o brincar nas diferentes áreas de conhecimento |    |
| 2.1 Perspectiva Histórico-cultural .....                              | 30 |
| 2.2 Perspectiva Filosófica .....                                      | 36 |
| 2.3 Perspectiva Psicológica .....                                     | 39 |
| 2.4 Perspectiva Psicopedagógica .....                                 | 42 |
| 3. Brincar: Revisão de Literatura .....                               | 46 |
| 4.Considerações Finais .....                                          | 58 |
| 5. Referências .....                                                  | 61 |



## **Introdução:**

A iniciativa de escolher esse tema se originou de minha experiência na creche da UNICAMP, como monitora, onde observei que as crianças brincavam boa parte do tempo. Na saída, presenciei algumas vezes alguns pais perguntando aos filhos sobre como tinha sido o dia e quando eles respondiam que havia brincado os pais, então, perguntavam se não haviam feito mais nada.

As falas me incomodavam demais, pois percebia que aqueles pais não reconheciam o valor e a importância da brincadeira naquele momento da vida de seus filhos. Diante disso, o interesse pela temática fez com que eu resolvesse me debruçar para estudar o brincar e a brincadeira no desenvolvimento infantil, segundo aspectos e perspectivas do desenvolvimento humano.

Estudos revelam que brincar serve como linguagem para a criança, um simbolismo que substitui as palavras. A linguagem do brincar possibilita à criança apreender novas vivências, o que facilita a atividade simbólica. A criança experiencia na vida muitos acontecimentos que ainda é incapaz de expressar verbalmente, e deste modo utiliza a brincadeira para formular e assimilar aquilo que vive. Dessa forma, o lúdico funciona como um agente reorganizador, um modo de expressão ao qual a criança se relaciona com o mundo a sua volta, pois possui uma dimensão ontológica na constituição do sujeito (Maluf, 2003).

O estudo se justifica porque o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Os objetivos recaem sobre caracterizar o brincar revelando o estado da arte, analisar a literatura e a importância do brincar para o desenvolvimento como um todo do indivíduo.

O presente trabalho pretende colaborar com a discussão e reflexão sobre a importância do brincar e da brincadeira, discorrendo sobre a importância no desenvolvimento da criança, nos aspectos afetivo, motor, sociomoral e cognitivo. Ademais, pretendo mostrar como se insere esta temática nas diferentes áreas de conhecimento, e uma pesquisa bibliográfica acerca de como tal tema foi vista nos últimos anos pelos pesquisadores.

A partir de teóricos, dentre eles Huizinga, Benjamin, Ariés, Froebel, Piaget, será possível observar conceitos sobre o brincar na perspectiva histórico-cultural, filosófica, psicológica e psicopedagógica. Além do mais, conhecer através da Psicologia Genética, o desenvolvimento do jogo infantil e suas funções no desenvolvimento moral, social e intelectual das crianças.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso buscou como referência metodológica a pesquisa bibliográfica, que no dizer de Carvalho (1988, p. 110) é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

A etimologia grega da palavra BIBLIOGRAFIA (biblio = livro; grafia = descrição, escrita) sugere que se trata de um estudo de textos impressos. Assim, pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo do tema de interesse.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (contudo, os meios orais e audiovisuais não serão utilizados nesta monografia). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (Bezzon, 2005).

Para Marconi (2002: 71), “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. E tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Desse modo, questões relevantes acerca da importância do brincar têm sido elaboradas por diversas áreas de conhecimento, pois o brincar constitui-se componente do desenvolvimento da criança em suas atividades gráficas, corporais, cognitivas, levando-a a descobrir o mundo, por meio de sua imaginação. O adulto consciente da importância do brincar poderá proporcionar uma série de momentos, de atividades que ajudem a criança no desempenho de papéis. “Suas observações são fundamentais, pois durante o jogo, a criança demonstrará o conteúdo emocional e afetivo quem advém de suas vivências em família, seus valores morais e sociais, bem como suas estratégias de negociação em conflito” (TEIXEIRA, 2004, p. 4).

Os objetivos deste trabalho são:

- Destacar na perspectiva do desenvolvimento humano a importância do brincar em seus aspectos cognitivo, afetivo, sociomoral e motor;
- Identificar o lugar do brincar nas diferentes áreas de conhecimento;
- Estabelecer as implicações pedagógicas do estudo.

Quanto à organização deste trabalho, o primeiro capítulo contempla considerações sobre o brincar, a importância da brincadeira para desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociomoral e motor.

No capítulo 2, intitulado “Como se insere o brincar nas diferentes áreas de conhecimento”, conversará com diversos estudiosos – Huizinga, Benjamin, Áries, Froebel, Piaget – enfim, acerca de suas implicações sobre a temática deste trabalho.

No capítulo 3, “Brincar: Revisão Bibliográfica” será apresentada uma pesquisa bibliográfica explicitando os estudos sobre a brincadeira e o brincar nas últimas décadas, e na sequência as considerações finais acerca de tudo que foi estudado.

## **1. Considerações sobre o brincar**

### **1.1 O que é brincar?**

O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica.

Brincar é:

- \* comunicação e expressão, associando pensamento e ação;
- \* um ato instintivo voluntário;
- \* uma atividade exploratória;
- \* algo que ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Ao relacionar-se com conteúdos do passado e do presente, através de sua participação no grupo de brincadeiras o indivíduo pode dar sentido ao seu mundo e a sua existência. Logo, pode-se considerar que brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

Não se pode deixar de acrescentar que brincar, além de muitos outros significados, desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa a criança feliz.

### **1.2 Por que é importante brincar?**

Maluf (2003) defende que a brincadeira é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca. Brincar é tão importante quanto estudar, pois ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando se brinca, consegue-se, sem muito esforço, encontrar respostas para várias indagações, podem-se sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir com os semelhantes.

Oliveira (2006), afirma que as crianças, ao vivenciarem e participarem dessas formas usuais autênticas de comportamento em sociedade, introjetam-se naturalmente, assimilando

sua essência e sua mensagem, captando assim a maneira como seus pais pensam, sentem e se relacionam com as outras pessoas. Essa aprendizagem se efetiva quando há certa coerência e continuidade entre o que é feito e dito, ontem, hoje e amanhã, o que não vem a ser uma repetição monótona, mas uma reafirmação dinâmica de vínculos e valores.

O brincar exige necessariamente participação e engajamento – com ou sem brinquedo – sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante. A criança é curiosa e imaginativa por natureza, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão favorecer o seu desenvolvimento emocional e permitir uma forma de convivência mais rica. Quando se brinca exercita-se as potencialidades, provoca-se o funcionamento do pensamento, adquire-se conhecimento sem estresse ou medo, desenvolve-se a sociabilidade, cultiva-se a sensibilidade, desenvolve-se intelectual e emocionalmente (Almeida, 2006).

As brincadeiras mostram que as crianças são dotadas de criatividade, imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades indispensáveis à futura atuação profissional, tais como atenção, concentração e outras habilidades psicomotoras. Enfim, todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança, em todas as etapas de sua vida.

O Estado já reconheceu em 1990 a importância destas atividades lúdicas para a sociedade, por isso, o brincar é um direito assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu quarto artigo traz a seguinte norma:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao **lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nesse sentido, se é dever da sociedade em geral assegurar educação e lazer à criança, consequentemente também se assegura seu desenvolvimento.

O ato de brincar é intrínseco à vida humana e ao aprendizado. Essa experiência essencialmente natural não é exclusiva do homem, pois é sabido que os animais também brincam. Os mamíferos aprendem quase tudo o que necessitam saber para sua vida adulta por meio de brincadeiras, em que as crias experimentam, entre si e com adultos, capacidades e habilidades que serão necessárias no futuro. Desenvolvem assim, as técnicas de caça (brincam

de se esconder e assustar o outro, de morder, de fugir) e de luta também (brincando de brigar e lutar, rolando pelo chão) (Carneiro, 2002).

Poderia se dizer que com os homens, guardadas as devidas proporções, o processo ocorre de forma semelhante. É brincando que a criança conhece o ambiente que a cerca. Desde recém-nascido, o bebê estabelece uma relação lúdica com as pessoas. Os pais brincam com ele, estimulando os sentidos que compõem sua interface com o mundo. Em seguida, o bebê aprende a brincar com o próprio corpo, especialmente com seus pés e mãos. Depois de alguns meses, começa a se interessar pelos objetos e induzi-los na sua brincadeira. (Carneiro, 2002).

O brincar traz em si características peculiares, como o prazer, o devaneio, a imaginação, a fantasia. Brincando, a criança desenvolve-se cognitivamente, afetiva e socialmente, utilizando-se da linguagem, de suas habilidades motoras, da imagem mental, do jogo simbólico, da imitação e do desenho. Brincando, a criança pouco a pouco vai compreendendo os signos sociais, as regras que regem a sociedade, as diversas profissões (médico, professor, bombeiro, enfermeira, policial, etc), além de aprender a se relacionar com o outro e desenvolver desse modo, sua comunicação interpessoal. Por meio do jogo simbólico, a criança desempenha papéis diversos e chega a perceber que pode agir no mundo real através de seu mundo imaginário. Significantes e significados vão se diferenciar, traduzindo a imagem mental da criança em relação ao meio em que vive (Piaget, 1999).

O mundo imaginário criado pela criança é composto de pessoas, de situações, de histórias, de objetos que são manipulados e usados como substitutos de outros. Um pequeno pedaço de papel pode se transformar numa pipa, um pequeno bloco de madeira num trator. Uma infância imersa no mundo mágico do faz-de-conta torna o adulto mais criativo, capaz de resolver conflitos, de tomar decisões, de enfrentar a vida numa perspectiva positiva. (Teixeira, 1998).

### 1.3 Brincar e o Desenvolvimento da criança:

Nos primeiros anos de vida a brincadeira permite distinguir o “fazer”, o “criar”, o “descobrir”, o “experimental”, o “conhecer-se” e o “significar” (Carneiro, 2002). Neste subcapítulo, serão abordados aspectos do desenvolvimento humano que o brincar e a brincadeira contribuem no desenvolvimento da criança:



### 1.3.1 Aspecto Cognitivo

O suíço Jean Piaget assegura que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Assim afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (1976, p.160).

Segundo Piaget (1999), brincando, os meios muitas vezes se tornam fins e muitas respostas são emitidas apenas por serem emitidas. Os esquemas dos modos de brincar freqüentemente são ritualizados e a acomodação - processo de modificar esquemas para resolver problemas que resultam de experiências novas dentro do ambiente - torna-se subordinada a assimilação - processo de incorporação de objetos ou experiências novas. Um único objeto como uma caixa pode ser tratado como mesa ou cama, depende da atividade lúdica em que a criança está empenhada e dos meios a seu alcance para retratar os objetos significativos para a continuação do esquema simbólico da brincadeira.

Piaget (1975) dá ênfase ao processo de interação indivíduo-ambiente, procurando compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para compreender o mundo. O desenvolvimento cognitivo individual se dá por constantes desequilíbrios e equilibrações causados por mudanças internas do indivíduo ou do ambiente. O equilíbrio ocorre por assimilação, ou seja, o indivíduo usa as estruturas que já tem para entender as demandas, ou por acomodação, isto é, modificam-se as estruturas internas com a nova situação. Entende a criança como “sujeito”, atribui importância aos processos internos sem os quais o ambiente torna-se ineficaz. Rejeita a concepção meramente “acumuladora” da aprendizagem: esta é produzida não através de seqüências ordenadas em cada capacidade, mas de conexões (esquemas mentais) que estão na sua base.

É importante resgatar alguns aspectos da noção de estágio uma vez que as estruturas dos jogos obedecem a estas mesmas características. Cada estágio é um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente e constitui uma transformação representando um importante avanço no conhecimento. Os estágios de desenvolvimento cognitivo constituem uma seqüência invariante e universal, e cada criança necessita de experiência suficiente e tempo para interiorizá-la antes de prosseguir para o estágio seguinte. Embora cada estágio tenha determinadas características que o define, há sempre um caráter integrativo.

Ao se observar crianças pequenas brincando, pode-se vê-las construindo torres com blocos de armar, conversando com bonecas (fazem papel materno, alimentando, dando banho), dirigindo carros e se vestindo como adultos. Estas atividades não são triviais nem vazias e é disso que parece depender grande parte do desenvolvimento cognitivo. Seguindo os estágios de Piaget (1976), a forma desse brincar sofre mudanças do primeiro ao sexto ano de vida. Segundo Ramozzi-Chiarottino (2005), deve-se falar em “estágios” sob as seguintes condições:

- 1) que a sucessão das condutas seja constante, independentemente das acelerações ou dos atrasos que possam modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social;
- 2) que cada estágio seja definido não apenas por uma característica simplesmente dominante, mas por sua estrutura de conjunto que caracteriza todas as condutas novas próprias dessa etapa;
- 3) que essas estruturas estejam integradas de tal modo que cada uma seja preparada pela precedente e se integre na seguinte.

Para Piaget são três as estruturas que organizam os jogos ou as brincadeiras: os exercícios, o símbolo e a regra. Essas estruturas correspondem às diferentes formas de organização que definem os estágios de desenvolvimento da criança.

#### 1) Jogos de Exercício – estrutura: Exercício.

Os jogos de exercício correspondem às primeiras manifestações lúdicas da criança, constituindo a forma inicial de jogo. Os esquemas motores adquiridos pela criança prolongam-se em atividades lúdicas, quando a criança, após realizar um esforço adaptativo,



passa a repetir o esquema sem a finalidade, agora, de acomodar-se às situações novas “pelo prazer de ser causa ou sentimento de poderio” (Piaget citado por Brenelli, 1996, p. 143).

No período sensório-motor, o jogo de exercício consiste em rituais ou manipulações de objetos em função dos desejos e hábitos motores da própria criança.

A importância desta categoria de jogo no desenvolvimento reside na exercitação dos esquemas de ação lembrando que estes últimos, por sua vez, anunciam, do ponto de vista funcional, os conceitos e se constituem, assim como afirma Piaget, citado por Brenelli, 1996, “em uma espécie de lógica de movimentos e das percepções”.

A atividade é fundamental para a construção de novos esquemas, como também para consolidação dos mesmos. Assim, como um órgão precisa de atividades para se desenvolver, as funções mentais também se desenvolvem à medida que funcionam. Neste sentido, o jogo pode ser visto como uma função biológica, pois mesmo depois da consolidação dos esquemas, a atividade é fundamental para não se atrofiarem pelo desuso. De um lado, o exercício dos esquemas produz novas acomodações, de outro, há comportamentos sensório-motores que não precisam de acomodação. Esses comportamentos reproduzem-se apenas pelo prazer funcional, exercitando-se por si mesmos, sem finalidade de adaptações. Assim é o jogo de exercício próprio do sensório-motor (Brenelli, 1996).

## 2) Brincadeira simbólica – Estrutura: Símbolo.

A segunda categoria de jogos é representada pela brincadeira simbólica, típica do período pré-operatório.

Corresponde à brincadeira simbólica a uma das manifestações da função semiótica, que surge a partir de dois anos de idade aproximadamente e que possibilita a representação, isto é, a evocação por meio de significantes diferenciados (linguagem, imagem mental, gesto simbólico) de um significado que pode ser um objeto, acontecimento ou esquema conceitual.

Por intermédio do símbolo, a criança é capaz de transformar um objeto em outro: assim, na brincadeira de faz-de-conta, o real é assimilado às necessidades do eu, persistindo a assimilação deformante da realidade. Assim, a criança transforma, por exemplo, pedrinhas ou contas em alimentos que será oferecido à sua boneca. (Brenelli, 1996).

O jogo deste período é importante ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Segundo Piaget, citado por Brenelli: “a criança é cada vez mais obrigada a se adaptar a um mundo fictício e social que não compreende, tornando-se insatisfeita afetiva e intelectualmente nestas adaptações”. (1996, p. 144). Então, torna-se necessário que disponha de atividades que não tenham como finalidade uma adaptação ao real, mas ao contrário, que possibilitem assimilar o real às suas necessidades. Esta assimilação deformante permite à criança interagir com o mundo contraditório, mesmo que não possua ainda instrumentos suficientes para compreendê-lo. Assim sendo, vale-se do brinquedo tanto afetiva quanto intelectualmente. Os conflitos podem ser elaborados enquanto a criança brinca e suas necessidades são satisfeitas, enquanto inverte os papéis de obediente à autoritária, libertando e estendendo seu eu. Neste sentido, o brinquedo tem função vital na própria adaptação da criança ao mundo.

Na brincadeira simbólica, são os casos afetivos os que mais se manifestam. Além disso, enquanto a criança brinca, ela constrói símbolos à vontade e estes últimos são utilizados como meios de expressão pela criança já que, nesta fase, a linguagem ainda não pode ser compreendida integralmente por ela.

Por ser fonte de símbolos lúdicos, a brincadeira tem função indispensável na formação de esquemas representativos, pois permite a representação pelas imagens. Cada vez mais, graças aos processos de inteligência, a criança vai se adaptando ao real e menos então se submete às deformações e transformações simbólicas. Em razão da diminuição do egocentrismo, graças à socialização da criança, o jogo por sua vez também vai se tornando expressão da realidade, embora ainda a transforme no sentido afetivo. O símbolo deformante aos poucos é transformado em imagens adaptativas: a criança vai se tornando exigente e tenta reproduzir exatamente seus símbolos.

Piaget classifica os jogos simbólicos seguindo o mesmo princípio dos jogos de exercício, ou seja, segundo a própria estrutura dos símbolos, tidos como instrumentos da assimilação lúdica. O esquema simbólico constitui a forma mais primitiva de jogo simbólico porque só opõe em ação um esquema atribuído ao comportamento do próprio sujeito. Deste modo a criança faz-de-conta que exerce uma de suas ações habituais, sem atribuí-las a outros, nem relacionar os objetos entre si como se a atividade de uns fosse exercido pelos outros (Teixeira, 1998).

Durante o período pré-operatório ou intuitivo observa-se o aparecimento de uma série de forma novas de símbolos lúdicos e tem-se então, segundo Piaget citado por Teixeira (1998) as seguintes fases e conseqüências:

Tipo I A: Projeção dos esquemas simbólicos novos: nesse tipo de jogo o sujeito atribui a outrem e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar. Enquanto o “esquema simbólico” consiste em reproduzir diretamente uma ação do sujeito de maneira fictícia, os jogos de “projeção dos esquemas simbólicos nos novos objetos” consistem em atribuir a outros essa mesma ação.

Projeção dos esquemas de imitação em novos objetos: esses implicam a projeção de esquemas simbólicos ligados a certos modelos imitados e não à ação do sujeito.

#### Fase I – Tipo II

Tipo II A: assimilação simples de um objeto a outro: a assimilação simples de objeto a outro já está presente nas formas anteriores de jogo. Em tais jogos as assimilações conservam-se inseridas nas ações de conjunto que as determinam.

Tipo II B: assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, ou jogo de imitação: nesse tipo de jogo intervêm simultaneamente a imitação e a assimilação simbólica.

#### Fase I – Tipo III

Tipo III A: combinações simples: esses jogos situam-se entre a simples transposição da vida real e a invenção de seres imaginários, reunindo elementos de imitação e de assimilação deformante.

Tipo III C: combinações liquidantes: quando enfrenta situações penosas ou desagradáveis a criança pode compensá-las ou aceitá-las. Nesse caso procura revivê-las por meio de uma transposição simbólica.

Tipo III D: combinações simbólicas antecipatórias: nesse tipo de jogo o sujeito aceita uma ordem ou um conselho, antecipando simbolicamente as conseqüências da desobediência que se seguiriam, no caso de recusar-se a acatá-los.

## FASE II

A - Combinação simbólica ordenada: dos 4 aos 5 anos observa-se um progresso com relação ao jogo, que passa a apresentar cenas ordenadas. Esse progresso também é percebido na conversa da criança que já apresenta uma relativa continuidade de idéias no seu diálogo.

B - Imitação exata do real: os jogos de 4 a 7 anos mostram uma grande tendência de imitação exata de realidade. Nota-se esse fato até mesmo nas construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas e fogões, desenhos e modelagens. Nesse tipo de jogos, o símbolo evolui no sentido de uma simples cópia do real.

C – Simbolismo coletivo: implicam a existência de dois ou mais jogadores que assumem papéis que se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares. Esses tipos de jogos derivam dos progressos da socialização.

## FASE III

Esta fase se situa entre 7 e 8 e 11 a 12 anos, é caracterizada pelo declínio do simbolismo e progresso do jogo de regras. Nela, as construções simbólicas são cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas da vida real.

### 3) Jogos de regras – Estrutura: regras.

Com os progressos da socialização da criança e o desenvolvimento das estruturas intelectuais, o jogo egocêntrico vai sendo pouco a pouco abandonado. O interesse da criança passa a ser social, havendo necessidade de controle mútuo e de regulamentação. As obrigações são impostas à criança pelo grupo por intermédio das relações de reciprocidade e cooperação entre companheiros. Piaget citado por Brenelli, 1996 (p. 145), “o sujeito só se dá uma regra porque conhece regras por muitas outras vias e interioriza assim uma conduta social”.

O conteúdo desta categoria de jogo pode ser o mesmo dos precedentes. O que há de novo é a regra que deve ser respeitada segundo o consentimento mútuo e também transformada, se houver concordância entre todos os participantes. Consiste essa categoria em jogos de combinações sensório-motoras, por exemplo: amarelinha, corridas, jogos de bola de

gude ou de bolas, ou de combinações intelectuais: carta, xadrez, damas, com competição entre sujeitos, o que torna a regra necessária. (Brenelli, 1996).

Manifesta o jogo de regras um equilíbrio entre a assimilação do eu e a vida social. Existe prazer em alcançar a vitória, mas este prazer é legitimado pelas regras, uma vez que a competição é disciplinada. Assim, afirma Piaget, citado por Brenelli (1996),: “o jogo de regras não contradiz a noção de assimilação do real do eu, conciliando a assimilação lúdica com as exigências de reciprocidade social” (p. 146).

Existem duas espécies de jogos de regra: os de natureza institucional que consistem em regras transmitidas de geração a geração pelos mais velhos, e os de natureza contratual, cujas regras são momentâneas e os parceiros decidem por igualdade e reciprocidade.

Observa-se através desta sequência proposta por Piaget que a criança, através do brincar, resolve problemas, desenvolve a linguagem e suas relações pessoais. Através do brincar, a criança é um agente ativo em seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se ao ambiente ao modificar seus esquemas básicos. As habilidades cognitivas da criança não só dependem do conhecimento e perícia específicos, mas também do ambiente que facilitará o brincar da criança (Brenelli, 1996).

### 1.3.2 Aspecto Afetivo

O fator afetivo inclui os relacionamentos intra e interpessoais; ao brincar a criança vai experimentar diversas situações, positivas (quando vence uma brincadeira, alcança um objetivo, entra em acordo com os colegas, etc.) e negativas (perde alguma atividade, não consegue realizar o esperado, entra em conflitos com os colegas, etc.) e é através destas situações que a criança aprenderá a conviver com os outros.

Segundo Piaget citado por Mantovani de Assis, a partir da comunicação da criança com o meio social, é possível o surgimento de simpatias e antipatias, no estágio pré-operatório. Nesse sentido, pessoas que respondem bem aos interesses da criança, ou quando as pessoas têm valores em comum, o sentimento de valorização aparece.

Para que haja simpatia, segundo Mantovani de Assis (1999) “é preciso enriquecimento mútuo, e isto ocorre quando em suas relações as pessoas satisfazem seus interesses



mutuamente. Esse enriquecimento resulta essencialmente da reciprocidade nas atitudes das pessoas” (p. 104).

Para Winnicott (1979), a criança gosta de brincar e esse fato é indiscutível. O autor salienta a necessidade de os adultos fornecerem subsídios para que as crianças possam brincar e com isso exprimir seus sentimentos, independentemente deles serem bons ou maus, pois por meio das brincadeiras, o indivíduo se desenvolve emocionalmente e com isso ajuda-o a lidar com seus conflitos internos, como o ódio e a agressão: “conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia, se não forem dominados” (p. 162).

Teixeira (2004), afirma que as experiências internas e externas da criança traduzem-se na brincadeira, na fantasia e no desenvolvimento de sua personalidade. “O mundo real é compreendido por meios de sua vivência, suas invenções de brincadeiras, pela presença do adulto e de outras crianças” (p. 76).

Para Piaget citado por Brenelli (2000), “todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade. Esta indissociação é mais evidente nas relações habituais próprias da inteligência prática em que o interesse intrínseco e extrínseco está constantemente presente e a seleção perceptiva torna-se baseada em sentimentos de agrado ou desagrado” (p. 107).

Não existem, na perspectiva piagetiana, estados afetivos puros, sem elementos cognitivos, desempenhando, estes últimos, papel fundamental quer nos sentimentos mais elementares, quer nos mais elaborados. Tanto que ao considerar a emoção como uma das formas mais elementares de afeto, o autor alerta para o fato de que esta já supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo. O que caracteriza o aspecto cognitivo dos comportamentos é sua estrutura, quer se trate de esquemas de ações elementares, de operações concretas de classificação e seriação, ou de lógica das proposições com suas diferentes implicações. Em outras palavras, a estrutura a qual caracteriza o “poder” de realizar algo, se refere à inteligência às diferentes formas que o sujeito organiza e utiliza suas ações ou operações, para interagir com objetos, outras pessoas e consigo mesmo, conclui Brenelli (2000).

Todas as ações são inteligentes porque todas são estruturadas, não importando o nível, quer seja sensório-motora ou operatório. A estrutura relaciona objetos e conhecimentos, e segundo Piaget citado por Brenelli:

(...) é um sistema de conexões que o indivíduo pode e deve utilizar, e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais do que outras; e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento, cuja fonte inconsciente remonta até às coordenações nervosas orgânicas (2000, p. 107)

Ao falar de estrutura Piaget citado por Brenelli (2000), não se baseia naquilo que o sujeito diz sobre o que lhe é proposto, mas sim, sobre aquilo que ele sabe fazer. O que o sujeito sabe fazer é o observável e torna-se consciente quando o êxito não é esporádico, a estrutura é a descrição dos atos que o sujeito é capaz de fazer, independentemente daquilo que ele pensa e daquilo que diz.

A afetividade corresponde aos sentimentos, às emoções, aos desejos e aos valores, os quais sustentam as ações. Para Piaget, citado por Brenelli (2000), o sentimento dirige todo o comportamento, na medida e que atribui um valor aos fins. Sendo assim, toda ação revela um sentimento: o interesse corresponde à ligação do sujeito, por meio de suas ações. Só tem sentido a realização de uma ação se houver uma falta, um desejo, cuja satisfação é perseguida. Na ausência de valor, força ou desejo, deixa de ter sentido a realização da ação.

### 1.3.3 Aspecto Sociomoral

Pelo brincar é possível exercitar a socialização, isto é, a criança aprende a relacionar-se, a lidar com as frustrações dos desejos não realizados, a esperar a vez de jogar, a dirigir e acompanhar as brincadeiras, a lidar de maneira flexível e dinâmica em suas relações com os companheiros. Ao brincar, a criança aprende a conhecer outras relações que não só a de seu convívio familiar e é levada a ceder, respeitar, a desenvolver sua imaginação, criatividade e sensibilidade em grupo.

Contudo, inicialmente a criança é considerada egocêntrica, esse egocentrismo aparece como resultado espontâneo e inteiramente inconsciente da situação psicológica e social na qual se encontra.

Piaget (1999) considera “natural”, ou seja, inerente ao seu próprio desenvolvimento, uma criança de três ou quatro anos achar que seus desejos e vontades são sempre legítimos, seus pensamentos e afirmações como constantemente verdadeiros, sem desconfiar ainda, da dificuldade dos indivíduos para conciliar seus desejos e encontrar verdades comuns. O egocentrismo infantil nada tem de hipótese do sentimento do eu. Pode-se, ao contrário,

sustentar com toda espécie de argumentos que a criança pequena não tem consciência clara do seu eu. A consciência do eu é um produto das interações sociais: “à medida que nos comparamos com o outro é possível nos conhecermos a nós mesmos e dizer em que o nosso ponto de vista moral e intelectual difere dos outros” (Piaget, 1999, p. 140).

Da mesma forma, por falta de conhecimentos de seus limites, a criança considera seu próprio ponto de vista como absoluto: o egocentrismo não é a consciência exclusiva do eu, mas a falta de consciência do eu. Em outras palavras, “o egocentrismo é uma confusão ou, mais precisamente, uma indiferenciação entre o eu e o grupo” (ibid).

Quanto à repressão social, ela se propõe igualmente para a criança sob uma maneira peculiar e digna de maior atenção. Para o adulto, a tradição e a opinião comum pesam sobre o seu humano, enquanto para a criança encarnam-se em pessoas vivas e atuantes, que são os mais velhos ou os próprios adultos.

Antes de a criança possuir consciência de si mesma, ela sofre todo tipo de repressão de regras prontas, que se imprimem em seu caráter, com um vigor maior que aquele dos usos mais respeitados no mundo dos grandes. Assim, desde o início da vida mental, coerção e egocentrismo se afrontam um ao outro e participam do mundo infantil. Com isso, só a cooperação entre indivíduos iguais, ou que se consideram de direito como tais, pode auxiliar a criança a superar o seu egocentrismo. Nesse sentido, a brincadeira tem grande importância no processo de socialização, pois nas relações com o outro, a criança desenvolve as primeiras noções de cooperação, resultando nos passos iniciais de seu desenvolvimento sociomoral (Piaget, 1999).

A investigação do suíço Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral constitui ainda uma das referências teóricas mais relevantes no estudo dessa temática. Como um dos primeiros representantes do construtivismo na Psicologia, Piaget adota em relação ao desenvolvimento moral essa posição que destaca tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduto moral enquanto a importância da interação social nessa construção.

Piaget citado por Mantovani de Assis (1999), admite que na criança existem dois tipos de moral, ou seja, duas maneiras de se conduzir em relação aos seus pares e aos adultos. Esses dois tipos de moral resultam da pressão que as relações interindividuais exercem sobre a criança.



Para ele o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Para que se desenvolva a consciência da obrigação é preciso que o indivíduo dê instruções a outro e que este outro respeite aquele que dá as instruções. Desta forma, basta que a criança respeite seus pais ou professores para que suas ordens e instruções sejam aceitas e se tornem obrigatórias. (Mantovani de Assis, 1999).

Piaget distingue dois tipos de respeito: há o respeito chamado unilateral que implica desigualdade entre o que respeita e aquele que é respeitado, por exemplo, o respeito do menor pelo maior. O respeito unilateral conduz uma forma de relação social assim chamado porque os indivíduos que se relacionam se consideram como iguais e se respeitam mutuamente. As relações entre os indivíduos se estabelecem sem pressões sem coações, gerando a cooperação. Esses dois tipos de respeito explicam a existência de duas morais: a heterônoma, que resulta da coação do adulto sobre a criança e, portanto do respeito unilateral que gera um sentimento de “dever”; a também a moral autônoma, que resulta do respeito mútuo e das relações de cooperação que se caracterizam pelo sentimento do “bem” e da reciprocidade. (Mantovani de Assis, 1999).

Piaget (1978) afirma:

A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos as vontades dos pais. Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido de que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. (p. 40).

Com isso, Piaget (1978) afirma que para que as crianças evoluam na questão do respeito, os valores precisam ser organizados num sistema coerente e geral, e será preciso que os sentimentos morais consigam uma certa autonomia, sendo então, necessário que o respeito cesse de ser unilateral e se torne mútuo. Em suma, interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível de desenvolvimento.

A idade média de sete anos que coincide com o início da escolarização da criança, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. “do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos sete anos torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros” (Piaget, 1978, p. 43).

No que se refere à “justiça” Piaget citado por Mantovani de Assis (1999), constatou que também há diferenças entre os julgamentos das crianças mais velhas e mais novas: na

vida diária a criança encontra-se muitas vezes em situações de injustiças ou desigualdades de tratamento por parte dos pais e outros adultos, é difícil para os adultos agirem de maneira a observar uma estrita igualdade quando no trato com crianças. Mesmo inconscientemente o adulto é às vezes injusto com as crianças e elas ressentem disso. Entretanto, quando lhes é pedido que julguem a atitude das pessoas através de histórias que põem em choque a justiça e a autoridade, observa-se que as crianças mais novas dão razão ao adulto por respeito à autoridade (é justo o que está de acordo com a ordem recebida) e por confundirem a justiça com a lei, mesmo que esta seja injusta. As crianças mais velhas, que já atingiram o pensamento operatório, defendem a igualdade mesmo que se oponha à obediência.

Piaget citado por Mantovani de Assis:

... depois de sete ou oito anos a vida social entre as crianças se torna cada vez mais estreita e regulamentada, a necessidade de igualdade se afirma cada vez com mais força. A adesão aos grupos e a cooperação se convertem aqui como todas as partes, em fatores de equidade. Desde então, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência. (1999, p. 149).

Enfim, a autonomia é a moral baseada no respeito mútuo, na solidariedade, na reciprocidade. Logo os processos da cooperação social e os progressos cognitivos conduzem à autonomia moral. As crianças mais velhas, portanto, consideram a regra um produto do ajuste entre os pares e admitem que ela pode ser modificada desde que haja acordo unânime, estabelecido democraticamente (Mantovani de Assis, 1999).

#### 1.3.4 Aspecto Psicomotor

O desenvolvimento psicomotor é a base de uma relação com o mundo, pois é através de seu corpo que ela vai se relacionar consigo mesmo, com os outros, com os objetos, enfim, com o mundo ao seu redor.

A habilidade motora de uma criança é desenvolvida durante o brincar. Através do simbólico jogo da brincadeira, a criança vai entender o mundo ao redor, testar habilidades físicas, como correr e pular, aprender as regras, colher os resultados positivos ou negativos dos seus feitos, registrando o que deve ou não repetir nas próximas oportunidades.

Segundo Maluf (2003), o brincar através dos movimentos, permite à criança um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a relacionar o vivido, o operatório e o mental. A riqueza de aquisições processa de forma contínua e em plasticidade, permitindo mais tarde uma cultura motora fundamental a tarefas mais precisas e que solicitem maior exigência das diversas estruturas ou componentes da motricidade.

Assim as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes e formas de pensamento e ensinamentos, proporcionando às crianças uma cultura motora fundamental ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Muitos autores afirmam que a educação psicomotora proporciona o desenvolvimento do esquema corporal, muito útil na coordenação motora, as noções de tempo, espaço e ritmo auxiliam nas situações concretas na aprendizagem e dos cálculos; a organização espacial e temporal contribui na efetuação dos cálculos matemáticos como também na colocação dos números em séries e na combinação das formas para fazer construções geométricas, além de desenvolver a socialização e aspectos afetivos.

Com as atividades lúdicas, a criança desenvolve a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do seu corpo, direção a seguir e outros, participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais: desenvolve livremente a expressão corporal que favorece a criatividade, que suas funções orgânicas físicas. Como benefício físico, a ludicidade satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade das crianças (Navarro, 2009).

Com isso, muitos autores defendem a importância do desenvolvimento psicomotor como condição necessária, não só ligado ao campo da alfabetização, mas também à matemática. Walon citado por Souza et al (1996), afirma que é “sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais”. O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece relações afetivas e emocionais. Todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais, por meio de um corpo organizado. Esta organização de si mesma é o ponto de partida para que descubra diversas possibilidades de ação.

Piaget citado por Souza et al (1996) exemplifica como as experiências motoras da criança são decisivas na elaboração das estruturas que dão origem às formas superiores de raciocínio. Guillaume citado por Souza et al (1996) salienta também a importância da função das próprias condutas motoras. “O importante desse ponto de vista, não é o desempenho perfeito da criança mas qual o uso que ela fará de seus movimentos para resolver os problemas com que se defronta (p. 78).

A importância dos atos motores não só na relação da criança com o mundo, mas também na compreensão dessas relações, foi enfatizada por Freire citado por Souza et al (1996): a atividade corporal, para ele, liga a atividade simbólica, as representações mentais com o mundo concreto, real, com o qual o sujeito se relaciona. Para ele, não se passa no mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. Freire citado por Souza et al (1996) ainda comenta que o acesso ao símbolo significa acesso à representação mental das ações. A criança imagina, reflete, raciocina, conferindo esta aquisição a um saber físico ou mental.

Para Fonseca citado por Souza et al (1996), segundo Piaget “todos os mecanismos cognitivos assentam na motricidade, tanto mais que esta é o meio (e o instrumento) facilitador de todas as formas de expressão verbal” (p. 79). Para este autor, em todos os níveis de desenvolvimento das funções cognitivas, desde a percepção e os esquemas sensório-motores até as operações propriamente ditas, ocorre interferência da motricidade.

Segundo Le Boulch citado por Souza et al (1996), a psicomotricidade se desenvolve em três etapas evolutivas. Na primeira etapa (“corpo vivido”) a criança brinca, corre, adquirindo uma experiência subjetiva de seu corpo e movimento. Na segunda etapa, referente a “corpo percebido”, a criança forma uma imagem mental que advém de uma imagem interiorizada do objeto ou do real. De 6 a 12 anos, etapa do “corpo representado”, a representação mental da imagem do corpo consiste numa simples imagem reprodutora, e assiste-se à integração progressiva de uma imagem de corpo vivido para uma tomada de consciência de seu “corpo próprio”.

Para Le Boulch citado por Souza et al (1996) o objetivo principal da educação psicomotora é precisamente auxiliar a criança a chegar a esta imagem de corpo operatório. Através das funções cognitivas esta imagem de corpo, simplesmente reprodutora, se transforma em antecipatória. Isso significa que a criança torna-se capaz de efetuar e

programar suas ações em pensamento. A função de interiorização é fundamental, pois permite chegar a uma conscientização de características corporais. A criança torna-se capaz também de organizar, de combinar as diversas orientações.

Segundo Souza et al (1996), a psicomotricidade tem sido abordada e avaliada considerando diferentes aspectos. Dentre eles pode-se encontrar a coordenação, o esquema corporal, lateralidade e orientação espaço-temporal. Embora todas as ações devam ser coordenadas, deve-se distinguir entre coordenação global, que envolve a atividade de grandes músculos como tronco, braços, pernas, cabeça, e coordenação fina e óculomanual, que envolvem atividades de pequenos músculos, como movimentos mínimos e minuciosos realizados com olhos, dedos e língua. Através da experimentação, o indivíduo vai coordenando seus movimentos, vai se conscientizando de seu corpo e posturas.

O esquema corporal se organiza pela experiência do corpo da criança. De início a criança passa pela fase da vivência corporal, depois pela fase do conhecimento das partes de seu corpo sentindo interiormente cada segmento de si ou de outra criança. A próxima fase é de orientação espaço-temporal, na qual a criança percebe as tomadas de posições e associa seu corpo aos objetos da vida cotidiana. Na última etapa atinge uma organização espaço-corporal e passa a planejar sua ação e seus gestos. Seu esquema corporal amplia-se e organiza-se, e ela passa a antecipar seus movimentos. A estruturação espacial não nasce com o indivíduo. É uma elaboração e uma construção mental que se opera através dos movimentos em relação aos objetos do meio. Souza et al (1996) enfatiza:

“é através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos comparações, combinando-as. Através de um trabalho mental, selecionamos, comparamos os diferentes objetos, agrupamos, extraímos e classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações” (p. 80)

A importância da orientação e estruturação espaciais é colocada no sentido de possibilitar à criança organizar-se perante o mundo que a cerca, prevendo e antecipando situações em seu meio espacial. A construção da lateralidade permite à criança estabelecer uma relação entre as coisas existentes em seu meio. Uma criança que já tenha a lateralidade



definida e que esteja consciente dos lados direito e esquerdo de seu corpo está apta para identificar esses conceitos no outro e no espaço que a cerca. Obedece, portanto, a algumas etapas: primeiro assimila os conceitos em si mesma, depois em relação ao objeto. Em seguida, descobre-os no outro que está à sua frente e finalmente nos objetos entre si. Orientação corporal é um conceito que começa a ser construído pela vivência do corpo tentando conseguir harmonia dos movimentos (aquisição de elementos básicos). Seus gestos e seus movimentos vão-se ajustando ao tempo e ao espaço. Depois desta fase a criança vai assimilando também conceitos que lhe permitirão se movimentar livremente no espaço-tempo. Assimila noções de velocidade e duração próprias de seu dia-a-dia. Numa etapa posterior, passa a tomar consciência das relações no tempo (noções de ordem, sucessão, duração, alternância). A partir daí começa a organizar e coordenar as relações temporais (Souza et al, 1996).

Pela representação mental dos movimentos do tempo e suas relações, a criança atinge uma maior orientação temporal e adquire a capacidade de trabalhar ao nível simbólico. E, finalmente, o equilíbrio intervém nas funções de percepção e representação do corpo no espaço e se relaciona com a possibilidade da criança manter a postura e o equilíbrio.

Enfim, com esses estudos foi possível perceber como a brincadeira contribui de forma decisiva e inegavelmente valiosa para os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. No capítulo seguinte, serão abordadas algumas perspectivas das áreas de conhecimento que também fazem referência sobre a importância do brincar para o desenvolvimento.

## **2. Considerações sobre o brincar nas diferentes áreas de conhecimento:**

### **2.1 Perspectiva histórico-cultural**

Desde os povos primitivos a atividade lúdica pode ser observada, quer pelo seu caráter religioso, quer como forma de socialização, quer como processo educacional observando os princípios do respeito da ética e da moral. A sua prática foi utilizada enquanto divertimento, exercício, gasto de energia e aprendizagem.

Assim, historicamente, o jogo sempre se constituiu em uma forma de atividade, com sentido e função social. Já existiam jogos entre os mesopotâmicos, que deixaram como herança, entre outras coisas, o jogo real de Ur, que data aproximadamente de 3500 aC, e cujas regras foram perdidas (Carneiro, 2002).

Entre os egípcios os jogos de percurso tinham um significado religioso, especialmente o Sênnet, que era realizado sobre um tabuleiro o desenho em uma mesa de ébano. As peças, chamadas de dançarinos, eram geralmente de ouro. No Egito a atividade tinha um caráter religioso e indicava a passagem da vida para a morte. Brinquedos eram feitos para distrair as crianças, variando a matéria prima com os quais eram confeccionados dependendo da classe social. Muitos deles foram encontrados nas tumbas e acabaram sendo o testemunho do tipo de que os pequenos levavam (Carneiro, 2002).

A vida ao ar livre à beira do Nilo possibilitava-lhes correr, nadar, saltar, subir em árvores, montar em animais... Divertiam-se amplamente. Possuíam bolas de argila com pedrinhas em seu interior, animais feitos em madeira com olhos de vidro e patas móveis e bonecas confeccionadas com materiais diversos, desde ouro até papiro. Obviamente, o tipo de material utilizado na sua confecção determinava a classe social à qual a criança pertencia. Em algumas civilizações, muitas lendas envolveram jogos entre deuses e mortais, mostrando o caráter religioso que adquiriam. Dentre os antigos, talvez o maior uso dos jogos tenha sido feito pelos gregos que o utilizavam como forma de educar as crianças, além de realizá-los como prática esportiva e de lazer (Carneiro, 2002).

Embora a infância fosse desprezada porque os pequenos eram geralmente dizimados pelas doenças, procurava-se entretê-los com o auxílio de bolas ou outros brinquedos, como os aros, as armas rudimentares ou as bonecas.



Sabe-se, por exemplo, que Sócrates jogava com seus filhos e que Platão e Aristóteles atribuíam um valor educacional ao jogo. A cultura romana também deixou registrada a paixão pelos jogos e a sua prática era muito comum entre todos os níveis sociais. Os teatros, os circos, as escolas, as termas mostravam quanto aquele povo utilizava as práticas lúdicas, sobretudo durante o tempo livre e, obtendo, com ele, prazer (Carneiro, 2002).

As termas construídas cuidadosamente permitiam que eles tivessem piscinas com água de diferentes temperaturas, os mosaicos dos quartos das crianças, construídos sob a forma de belíssimos labirintos para entreter as crianças, as bonecas feitas com ossos, ou os dados de madeira, mármore e pedra com que jogavam canica, as corridas de bigas, as lutas entre gladiadores e as competições esportivas, entre outras atividades, mostram como os romanos apreciavam a ludicidade. Conheciam, também, o pião, o jogo do soldado (semelhante ao de dama), a trilha, cara ou coroa, o aro, a pipa, as louças miniaturizadas feitas em terra cota (Carneiro, 2002).

Até mesmo amarelinha parece ter sido praticada por eles, pois o pavimento das estradas servia para distrair as crianças que pulavam o desenho das pedras. No entanto, mesmo entre outros povos, a prática de jogos sempre existiu através de festas populares das quais participavam simultaneamente adultos e crianças. Havia jogos para todas as idades. Era uma maneira de garantir a passagem dos conhecimentos de uma geração para outra.

Carneiro (2002) afirma que nas culturas mesoamericanas eles também tiveram um significado importante. Assim, a sua utilização entre astecas e os maias se constituiu em um ritual essencialmente religioso. O jogo de pelota, cuja bola de látex era arremessada utilizando os ombros, a cabeça ou as nádegas dos jogadores é uma demonstração dessa prática. Os maias jogavam também feijões, dados e possuíam bonecas com braços e pernas móveis, carretas com eixo e quatro rodas, miniaturas de templos e de casas.

Ainda existem notícias da importância que tiveram os jogos durante a Idade Média, especialmente no reino da Castela e Aragão, onde Afonso X escreveu o famoso livro dos jogos, em cujo prefácio afirma que Deus quis que os homens se divertissem com muitos e muitos jogos, por trazerem conforto e dissiparem as preocupações. Um dos documentos mais importantes da Idade Moderna dessas atividades foi a tela *Jogos Infantis*, de Pierre Bruegel, artista dos Países Baixos, que pintou 84 brincadeiras, das quais bem poucas chegaram até nós. Preocupou-se em registrar o espaço e o tempo de brincar. As atividades eram realizadas em uma rua que tinha, por aliada, a natureza. (Carneiro, 2002).

Com o Concílio de Trento, em 1543, entretanto, a Igreja Católica considerou pecaminosas todas as atividades que provocassem riso ou produzissem prazer, fazendo com

que o jogo deixasse de fazer parte da cultura popular, permanecendo algumas de suas modalidades apenas entre crianças (Carneiro, 2002).

Ariès (1978), em *História Social da Criança e da Família*, apresenta a história dos jogos e das brincadeiras desde o início do século XVII até a modernidade. Segundo o autor, existia até os anos de 1.600 certa margem de ambigüidade em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens; esta ambigüidade refere-se à utilização feita de objetos que hoje se entende pertencerem quase que exclusivamente ao universo infantil.

O estudioso defende, por exemplo, que as bonecas, do século XVI até o início do século XIX, tinham utilidade apenas de manequins de moda para as mulheres da burguesia. Entretanto, a ambigüidade permanecida acima começa a se dissipar com a especialização do brinquedo infantil e a gravura da moda:

... é possível que exista uma relação entre a especialização infantil de brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos. (ARIÈS, 1978, p. 91).

Através de sua viagem iconográfica no tempo, o autor mostra utilizando-se de jogos e brincadeiras, as diferentes representações sociais da infância, mostra também que o “sentimento de infância” é um fenômeno relativamente recente na história da humanidade sendo determinado por diferentes interesses políticos, sociais e econômicos (Ariès, 1978).

A história narra e ajuda compreender as várias visões de criança e como, a partir delas, tem-se tratado a infância e, conseqüentemente, o brincar: durante a Idade Média, na Europa, os bebês e as crianças muito pequenas não tinham existência social, uma vez que não tinha alguma função antes de trabalharem. Nos campos, assim que conseguiam alguma independência, passavam imediatamente ao mundo adulto de trabalho, sem nenhuma diferenciação ou cuidado específico (Carneiro, 2002).

Por outro lado, as crianças nobres existiam só como miniaturas dos adultos, educados para o futuro, sempre à espera de viver uma vida que viria depois. A Revolução Industrial e a entrada dos homens e das mulheres no sistema produtivo das fábricas, começavam a mostrar a situação de miséria e falta de higiene das crianças que ficavam sozinhas em casa, diante disso, ocorreu uma diminuição progressiva da mortalidade infantil, que até aquele momento eram altas. O desenvolvimento do sistema capitalista e a separação do público e do privado começam a organizar a família em torno da criança pequena: com isso, reorganizam-se os

papéis e a relação entre os membros, caracterizando-se por um estreitamento dos laços efetivos nos quais a criança passa a ocupar espaço privilegiado (Ariès, 1978).

Desse modo, tem-se a criança nascendo socialmente como um ser frágil e dependente, naturalmente “ignorante”, que deveria ser orientado e educado para ser um “bom cidadão”. Percebe-se então, que a visão de infância que se tem hoje e que define muitas das ações para com elas não pode ser considerada como algo natural, ao contrário, considerar a criança como um ser diferente do adulto, dependente dele, objeto de sua atenção e cuidado, deve ser considerado um fenômeno recente na história da sociedade ocidental. Entretanto, a autora Silvia Zatz, em seu estudo *Brinca comigo!: tudo sobre brincar e brinquedos* (1999), traz informações que conflitam com as acima mencionadas, de Ariès. Ela defende que a história do brinquedo é tão antiga quanto à história do homem. Muitos estudiosos do assunto dizem até que os brinquedos podem contar a história do próprio homem e sua evolução social, cultural e até política. Porém, o que interessa nesse momento é o lúdico, e o modo como ele afeta o crescimento físico, emocional e intelectual da criança.

Muitos brinquedos conhecidos hoje têm sua origem nas mais antigas civilizações, como mencionado no início do capítulo. E alguns deles se apresentam em versões praticamente inalteradas, se levar em consideração a distância temporal e cultural que se separa deles. É o caso das bonecas. Divergindo das informações de Ariès, por exemplo: afirma que as primeiras que foram construídas, possivelmente há quarenta mil anos, na Ásia e na África, eram usadas em rituais. Acredita-se ter sido no Egito, há cerca de dois mil anos, que elas se transformaram em brinquedos, feitos de corda, pano e papel.

Outros exemplos são os piões, que, por volta de 3.000 a.C., na Babilônia, eram feitos de argila e tinham bordas decoradas com desenhos ou relevos representando formas humanas ou animais.

Os primeiros chocalhos, surgidos também no Egito, datam de 1.300 a.C. Geralmente, apresentavam forma de animais, como pássaro, ursos, etc. As pipas apareceram na China no ano 1.000 c.C., mesma época em que os primeiros ioiôs de pedra e cerâmica começaram a ser usados na Grécia. Outros exemplos relativamente mais “recentes” são os soldadinhos de chumbo, que nasceram no século XVIII como peças de jogos de guerra, praticados por reis famosos como o francês Luís IX. Já as caixinhas de música, precursoras de toda uma gama de *gadgets* musicais, foram criadas no século XVIII pelos suíços, que utilizaram seus conhecimentos na arte da relojoaria para desenvolvê-las (Zatz, 2006).

E apenas como curiosidade histórica, vale lembrar que o primeiro trem elétrico em miniatura (brinquedo tão admirado pelos meninos em suas variadas versões) foi feito em 1935

por um ferreiro nova-iorquino; e a primeira caixa de lápis de cera foi produzida comercialmente em 1903, para alegria dos nossos futuros artistas. Assim como as brincadeiras tradicionais, os brinquedos também constituem uma espécie de herança cultural que se perpetua de geração em geração através dos tempos (Zatz, 2006).

Enfim, as questões decorrentes dessa visão de infância referem-se à forma como se pensa o lúdico, enquanto atividade principal da criança, que segundo se tem conhecimento na atualidade, brincar passa a ser concebido como algo natural, e diante disso, diversos estudiosos passam a pesquisar e buscar conhecimentos acerca da função do brincar em relação ao desenvolvimento, através da qual a criança adquire habilidades e não apenas “libera energia”.

A socialização da criança tem muito a ver com o tipo de organização das sociedades. Na atualidade, o ato de brincar não representa apenas um momento de ócio da criança, ele é normal durante a infância. Em meio a essa atividade tipicamente pueril, a criança também descobre os valores do mundo que a cerca, e assim, constrói-se como indivíduo pertencente a um grupo social (Rocha, 1994).

Dessa forma, pode-se conceber a brincadeira como um dos elementos responsáveis pelo enraizamento de valores culturais. A transmissão desses princípios é feita de geração em geração, e hoje é bastante influenciada pelos meios de comunicação.

Percebe-se na Antropologia, que a concepção de que a brincadeira não é inata e que pressupõe uma aprendizagem, é difundida, pois a criança está inserida, desde seu nascimento, num contexto social e que os seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Portanto, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, ou seja, de cultura (Rocha, 1994).

Todo esse processo histórico que legitima a brincadeira está materializado na legislação brasileira através do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), no capítulo II “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, o artigo 16 registra em seu inciso IV que “brincar, praticar esporte e divertir-se” são aspectos que integram o direito à liberdade.

Dada a importância que as sociedades conferem às atividades lúdicas, vários autores relacionam evolução humana às brincadeiras. Áries deixa isso bem claro no subcapítulo *História*. Contudo, o autor ainda argumenta:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por



outro lado, os jogos e divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para sentir-se unida. (ÁRIES, 1978, p. 51).

Dessa forma, a constituição de uma sociedade baseada no trabalho acaba por afastar os adultos de brincadeiras e jogos que passam a ser vistos como perda de tempo e atividades tipicamente infantis. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, vai surgindo um novo conceito de infância que precisa ser educada e ter sua moral preservada, além de receber um tratamento diferenciado em relação aos adultos. Nesse contexto, as atividades lúdicas, começam a ser utilizadas com finalidade de inculcar valores sociais em crianças e jovens de forma subliminar (Almeida, 2006).

Alguns autores foram pioneiros ao tentar explicar a brincadeira. Johan Huizinga (1872-1945) foi um professor e historiador holandês, conhecido por ser um dos primeiros estudiosos a abordar essa temática de forma mais ampla. No ano de 1938 publica a obra “Homo Ludens”, que é, até os dias de hoje, referência para os estudos que tratam desse tema. O autor tem uma concepção bem ampla da atividade e eleva o jogo ao afirmar que ele é fato mais antigo que a cultura, pois coloca que os animais brincam tal como os homens, chegando a comparar o jogo com rituais sagrados. Segundo o autor, o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e sua característica primordial e sua essência estão na fascinação que provoca. Huizinga (1971) apresenta quatro características como principais, sendo que o jogo deve atender a todas elas, caso contrário deixa de ser considerado jogo. Tentando sintetizar essas características ele escreve um parágrafo muito citado nos estudos que tratam desse assunto, o que demonstra a importância de seu trabalho, mas que não impede de novamente citá-lo:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p.16).

Ou seja, para Huizinga, o jogo deve ser: voluntário (sujeito a ordens deixa de ser jogo), desinteressado (tendo um fim em si mesmo), ter limitação de tempo e espaço e estar dentro de uma ordem (em que estão inclusas as regras).

## 2.2 Perspectiva Filosófica

Nas palavras do filósofo e educador alemão Froebel (1782-1852), o primeiro a enfatizar a importância do brinquedo e do lúdico na educação infantil, a brincadeira não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância.

A obra pedagógica de Froebel é uma das importantes manifestações da vanguarda alemã de um novo modelo de pedagogia impregnada dos postulados da filosofia romântica, profundamente complexa e inquieta, definida a partir de uma imensa ideologização da educação. Isso significou aproximar pedagogia e sociedade e atribuir uma função sociopolítica ao processo educativo, tendo como pressuposto a liberdade. (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 38)

Alguns filósofos garantem que as brincadeiras são a base da cultura de um povo. Pois, brincadeiras tradicionais vêm sendo transmitidas de uma geração à outra, de um país a outro, há centenas, milhares de anos. É comum, as pessoas não se darem conta da grandeza e da riqueza que há nesta transmissão. Não é simplesmente a mecânica de determinado jogo, uma parlenda ou uma rima infantil que está sendo ensinada. Por traz dessa forma, uma concepção de mundo se manifesta. Diferentes realidades e contextos sociais e culturais se expressam por meio das brincadeiras realizadas pelas crianças. Talvez seja possível mesmo conhecer e compreender muitas coisas a respeito de uma comunidade simplesmente vendo suas crianças brincarem.

A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interior escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. (FROEBEL, citado por Kishimoto, 2002, p.47 )

Froebel tem lugar de destaque na pedagogia por uma filosofia educacional que representa o ápice do pensamento romântico. A pedagogia de infância do autor, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como um ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Em seu livro *A educação do homem* inicia sua explicação de como se dá o desenvolvimento humano, em especial o infantil, afirmando que Deus é o princípio de tudo e



que a vida do homem deve buscar harmonizar-se com sua divindade e com todas as outras criações divinas. O divino presente em cada coisa que existe sobre a terra revela sua essência. O homem deve procurar esta essência divina no interior de si mesmo para então cultivá-la e exteriorizá-la em suas criações.

Apesar das particularidades que envolvem o desenvolvimento dos seres e os fenômenos da Natureza, pode-se, por meio do acompanhamento desse processo, compreender como se dá o desenvolvimento humano. Por isso encontra-se em toda a obra do alemão a constante comparação do desenvolvimento da criança com o das sementes; a criança para ele é como uma semente a ser cultivada e, conseqüentemente, o educador alemão procurará a harmonização do homem com a Natureza desde a mais tenra idade. Para Froebel o princípio a partir do qual todos os homens seriam iguais se encontrava na relação entre infância e Natureza. Somente conhecendo as relações entre infância, Natureza e Deus é que é possível presentear cada indivíduo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade. Como conseqüência desse processo se teria uma sociedade melhor (Kishimoto & Pinazza, 2007).

A formação e o desenvolvimento ocorrem graças ao que o homem recebe do mundo exterior, mas só se efetivam de modo eficaz quando se sabe, por assim dizer, tocar no seu mundo interior. Este processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma seqüência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não-diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível.

Agir pensando e pensar agindo era, para Froebel, o melhor método para evitar que o ensino por demais abstrato prejudicasse o desenvolvimento dos talentos dos alunos. Esse método preconizado por ele levaria os alunos à compreensão da tríade que guia todas as suas vidas abrindo, portanto, as portas para se atingir a perfeição como ser humano. O aprender fazendo, proposto pelo filósofo, respeita, antes de tudo, a metodologia natural das crianças.

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo berlinense em sua obra “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2002), considera o brincar como um *locus* de significação de experiências, um espaço onde a criança pode ousar ter outras experiências. O jogo segundo ele não é mais senão um hábito, “comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo dos versinhos”

Assim prossegue: “Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final” (p.102).

Almeida (1996), afirma que “o fascínio de Benjamin pelo brincar é fruto de sua percepção de que a essência da brincadeira reside na inovação do “fazer de novo”.

A experiência social da criança atualizada na brincadeira e no jogo encontra-se permeada por condutas miméticas – semelhança que certos seres vivos tomam, ora com o meio em que habitam, ora com as espécies mais protegidas, ora ainda com as espécies à custa das quais vivem – no momento que possibilita a essa criança ir além de sua capacidade de produzir similitudes para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente.

Uma das leis que rege o brincar é a lei da repetição, pois para a criança, essa é a alma do jogo, nada a torna mais feliz do que “mais uma vez”, não basta apenas duas vezes, mas sempre de novo. E de fato, “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial, da qual ela tomou o impulso inicial” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Na obra, o autor traz muitas de suas impressões sobre brinquedos, e defende que mesmo sendo o adulto quem constrói os instrumentos de brincadeira, são as crianças que lhes atribuem significados e sentidos nas suas brincadeiras. Ele também ressalta a importância da Alemanha como centro geográfico e espiritual, no que diz respeito à fabricação de brinquedos. A cidade de Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e da reluzente fauna da Arca de Noé, e a mais antiga casa de bonecas que se tem notícia, provém de Munique.

Benjamim (2002, p. 93) destaca alguns instrumentos de brincar arcaicos: bola, arco, roda de pernas, pipas, esses são os chamados autênticos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”, pois “quanto mais atraentes, no sentido corrente são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desvia da brincadeira viva”. O filósofo destaca também a importância de superar o equívoco de acreditar que a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade é o contrário, pois quando a criança quer puxar algum objeto, este se torna cavalo; se quer brincar com areia, torna-se pedreiro; quer esconder-se, torna-se bandido ou guarda, enfim, a o que Benjamin quer salientar é que a criança primeiramente pensa naquilo que ela deseja brincar, e quando determina sua brincadeira, passa a buscar seus instrumentos de brincar e a partir disso, ela constrói sua brincadeira.

Com isso, o que se conclui é que Benjamin entende que a criança não vive isoladamente no mundo, apenas situada no mundo da infância, mas vive com adultos, com a sociedade que a cerca, e é a partir dessa relação que ela vivencia e experimenta, (re)significa toda sua experiência na brincadeira, dotando-a de novos sentidos e significados.

### 2.3 Perspectiva Psicológica

Chateau partiu do pressuposto do “por que a criança brinca?” e concluiu que atividades como a pintura, as divagações filosóficas, a criação de mundos utópicos culminam no jogo, por meio do qual o homem se realiza plenamente. Para a criança, qualquer atividade é considerada jogo ou brincadeira, e seu principal trabalho é brincar. Ele utiliza uma linguagem poética para explicitar as peculiaridades do jogo infantil, da própria infância, considerada como pré-requisito para a aprendizagem adulta. Chateau citado por Teixeira (2004), afirma:

é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar (p. 77).

A atividade lúdica, essencialmente humana, é fonte de todos os jogos. É voltada para o sujeito como se o sujeito fizesse uma reflexão sobre si mesmo. O que interessa à criança não é o processo, mas o resultado de sua atividade. O jogo em si é concebido como uma atividade séria, que inclui regras, cansaço e divertimento. A criança acaba desempenhando diversos papéis, tornando-se absorta do real. A atividade lúdica é “misteriosa e cheia de encantos” (Chateau citado por Teixeira, 2004, p. 78).

Klein, citado por Teixeira (2004), acredita que a brincadeira pode ajudar a criança e reintegrar sua personalidade, no caso de estar confundindo a realidade interior com a exterior, ou seja, o real e o imaginário, portanto, o brincar seria a linguagem da criança.

Com isso, outras questões emergem a partir do jogo, como por exemplo, a linguagem. Para Piaget, o desenvolvimento desta depende também do meio onde a criança vive, ou seja, da vivência com adultos e sociedade e experiências culturais.

Brincando a criança amplia seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que maneja, usa expressões do seu dia-a-dia, institui monólogos e diálogos,

demonstrando assim ligações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Ademais, acaba aprendendo a lidar com desavenças e a resolver problemas singelos.

Para Piaget, a brincadeira de faz-de-conta marca o início da inteligência representacional e a emergência da função semiótica, a qual levou muitos investigadores a examinarem sua relação com a linguagem e o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a partir da primeira fase do sensório-motor, as adaptações são puramente reflexas e o jogo é considerado um pré-exercício. Na segunda fase, a diferença entre jogo e assimilação é um pouco mais nítida. Há, assim, uma ligeira diferenciação da assimilação adaptativa. Piaget, baseando-se em Groos e Claparède, citado por Teixeira afirma que: “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como o medo e a cólera” (p. 35).

A criança entrega-se à atividades autotéticas, ou seja, à ações centradas nelas mesmas, como por exemplo, quando ela olha por olhar, manipula por manipular, balança as mãos e os braços, as quais não são ainda consideradas como jogo. A fase seguinte, também chamada de coordenação dos esquemas secundários, marca o aparecimento de duas novidades relativas ao jogo: a aplicação de esquemas conhecidos a novas situações, suscetíveis de prolongarem-se em manifestações lúdicas por pura assimilação, ou seja, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, com vistas a atingir uma finalidade determinada. (Teixeira, 1998).

Num estudo fornecido por Piaget, citado por Teixeira (1998), a criança sente prazer em repetir um obstáculo (no caso sua mão) para atingir um brinquedo. O fato de afastar a mão por várias vezes faz com que ela esqueça do brinquedo momentaneamente. A mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, em que o sujeito passa de um esquema a outro sem esforço de adaptação.

Vê-se então, que no período sensório-motor, a atividade da criança resume-se na aplicação de seus esquemas aos objetos sem uma finalidade externa aparente. Observa-se que uma “seqüência de combinações sem finalidade nem esforço de acomodação atual”, definida como “ritualização” por sair do seu contexto adaptativo. (Teixeira, 1998, p. 36)

Esse caráter de ritualização da fase sensório-motora marcará a transição para a fase das novidades, na qual as combinações são novas e quase lúdicas. O comportamento da criança nesta fase consiste em relações circulares, secundárias e terciárias. Mesmo que este se baseia na repetição, nesta fase a criança não só repete, mas coloca um grau de dificuldade, repetindo com todos os gestos sua ação, gerando assim, um prazer advindo desta atividade. Tanto nessa fase, quanto nas precedentes, Piaget, citado por Teixeira (1998), salienta que “o jogo apresenta-se na forma de uma ampliação da função assimilação, para além dos limites da



adaptação atual” (p. 37). A diferença desta fase com a anterior consiste em que os rituais, que até então eram de repetição, associados a esquemas já existentes e não-lúdicos, tornam-se nesta fase do período sensório-motor, quase que imediatamente em jogos cujas combinações, resultantes da reação circular terciária, são muito mais férteis.

Na fase seguinte, o símbolo já não está ligado ao ritual, mas apresenta-se sob forma de esquemas simbólicos, desdobramento do progresso da representação. Ressalta-se que o símbolo lúdico tem como características a ficção ou o sentimento de “como se”, diferentemente dos simples motores. A criança já consegue acionar e assimilar a seus esquemas novos sem uma adaptação, sendo que esses novos objetos são utilizados pelo sujeito para imitar ou evocar os esquemas em questão. (Teixeira, 1998).

A emergência dos primeiros símbolos lúdicos acontece concomitantemente ao aparecimento da fala, ou seja, dos primeiros signos – significante arbitrário ou convencional – os quais são de ordem social e que marcam o início da representação. Piaget, afirma que os esquemas, cujo destino é chegar ao conceito, devem dar lugar a uma comunicação interindividual e, por consequência, ser expressos por signos. Em resumo, o símbolo lúdico é considerado como assimilação egocêntrica “depois do aparecimento da linguagem e dos conceitos mais socializados de que a criança pequena pode ser capaz” (Piaget citado por Teixeira, 1998, p. 38).

Com a socialização da criança, adora regras e a imaginação simbólica adapta-se à realidade na forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real. O jogo da imaginação seria, então, a assimilação pela criança de todas as coisas do eu, em que o pensamento é orientado no sentido da sua satisfação individual. (Teixeira, 1998).

Muitos estudos sugerem que o desenvolvimento das fases do jogo simbólico dá-se justamente com as da linguagem. Roberts (1980), Sutton-Smith (1976) e Opie (1959), citados por Teixeira (1996) descrevem os muitos caminhos da linguagem tornando-os brinquedos nas cirandas das crianças, travas língua, canto, rimas. Um crescimento rápido da linguagem acompanha esta expansão da inteligência representacional. As crianças da pré-escola aumentam o seu vocabulário num índice de nove palavras por dia (Carey, 1977). Este índice extraordinário de desenvolvimento faz com que crianças experimentem continuamente sua capacidade de comunicação.

Garvey, citado por Teixeira (1996) vê a linguagem como dispositivo facilitador para o brincar simbólico e social: brincar com barulhos e sons, brincar com o sistema lingüístico, incluindo rimas e jogos de palavras espontâneas, brincar de faz-de-conta, fantasia e com conversação.

O russo Lev Vygotsky (2007) defende a existência de uma fala anterior à aquisição do pensamento propriamente dito e a existência de uma inteligência anterior à linguagem verbal. A fala, para ele, cumpre uma função emocional e social, na medida em que serve de descarga e de contato com outros indivíduos, e se desenvolve independentemente da inteligência. A inteligência tem funcionamento essencialmente instrumental e mecânico. Ou seja, antes da linguagem verbal a criança está impossibilitada de construir estruturas de ações que lhes permitam compreender o mundo, antes da aquisição da linguagem não há possibilidade de coordenações de natureza implicativa das ações da criança, pois vínculo entre eles é de caráter associativo e mecânico.

#### 2.4 Perspectiva Psicopedagógica

Os jogos constituem uma parte muito importante na programação de uma educação construtivista. Mantovani de Assis (2004), afirma que os jogos são utilizados em larga escala na educação infantil e também no ensino fundamental, pelo fato de promoverem a interação entre os pares e envolverem regras, os jogos promovem o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral porque propiciam a oportunidade para as crianças governarem a si mesmas. “Quando surgem conflitos, o(a) professor(a) pode ajudá-las a tomar suas próprias decisões sobre como resolvê-los e sobre a possibilidade de modificar as regras ou de fazer outras” (p. 229).

Brenelli (2007) afirma que a importância dada ao fato de a criança aprender divertindo-se é muito antiga, ela surge com os gregos e romanos, mas é com Froebel que os jogos passam a fazer parte central da educação, constituindo o ponto mais importante de sua teoria. Com o movimento da escola nova e nos ideais de ensino, o jogo é cada vez mais utilizado com a finalidade de facilitar as tarefas de escolares.

Chateau citado por Brenelli (2007) sublinha que, caso sua aplicação na escola seja reduzida a um simples divertimento, rebaixa-se a educação e a criança. Ele afirma adverte ainda que durante muito tempo ficou obscura a idéia de que o jogo pudesse conduzir ao trabalho. Com o advento da escola nova, os pedagogos passaram a adotá-la. Para esse autor o jogo na escola deve ser visto como um encaminhamento ao trabalho, uma ponte entre infância e a vida adulta.

Por outro lado, o autor enfatiza seu uso na escola pelas possibilidades que o contexto lúdico favorece à criança: o domínio de si, a criatividade, a afirmação da personalidade, o



imprevisível. Chateau, citado por Brenelli (2007) considera o jogo como uma atividade séria que nasce da vontade, em que há um esforço e uma tarefa para se cumprir uma prova por meio dele, a criança aprende o que é uma tarefa, organiza-se, porque há um programa imperativo que a si mesma se impõe como um caráter de obrigação moral. Ao jogar, a criança aceita um código lúdico com um contrato social implícito.

Para Piaget, citado por Brenelli (2007), por meio da atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo então, a jogo um valor educacional muito grande. Nesse sentido propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas não permaneçam exteriores à sua inteligência.

No que se refere à matemática, os jogos são úteis porque dão ensejo a inúmeras ações que constituem a origem das quatro operações. Ao coordenar mentalmente essas ações para prever o resultado de suas jogadas, a criança vai construir o conhecimento lógico-matemático, a partir da abstração reflexiva que precisa realizar para chegar a tais conclusões. Mantovani de Assis (2004), salienta que o importante, nesse caso, é que esses processos cognitivos de construção dos conhecimentos são desencadeados pelas necessidades da própria criança que passa a raciocinar para resolver os problemas que surgiram de uma situação lúdica que está sendo vivenciada por ela. São os próprios motivos que a fazem agir, reconstruir suas ações, coordená-las e tirar conclusões. Trata-se de uma situação completamente diferente daquela em que a criança tem que resolver problemas formulados pelo(a) professor(a).

Teóricos como Piaget, Bruner, Dienes, Vigotski, citado por Brenelli (2007), contribuíram para uma perspectiva nova do trabalho pedagógico, lançando bases teóricas para uma nova visão de escola e particularmente de jogo, como um possível elemento pedagógico. Com isso, pouco a pouco, foi-se tomando consciência de que ensinar matemática envolvia variáveis que transcendiam ao simples ato de transmitir conhecimento. Segundo Moura citado por Brenelli (2007), a perspectiva do jogo na educação matemática não significa ser a “matemática transmitida da brincadeira”, mas a “brincadeira que evolui até o conteúdo sistematizado” (p. 24).

Kamii e Livingston citado por Mantovani de Assis (2004), estabelecem três princípios que devem ser seguidos no trabalho com jogos:

- 1) O(a) professor(a) precisa jogar com as crianças;
- 2) É aconselhável para o professor pedir a todos os pequenos grupos no final do jogo para dizerem quantos pontos cada jogador fez;

- 3) É aconselhável que cada criança mantenha registros cumulativos de todos os companheiros de seu grupo.

Estes mesmos autores recomendam: é importante, do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia das crianças, que elas possam escolher dentre vários jogos; assim como é importante para o professor escolher que variedade oferecer à criança. O divertimento é necessário, mas não é condição suficiente em qualquer atividade educacional. Algumas crianças ficam “presas” em jogos que se tomaram muito fáceis. Outras parecem jamais se interessar por jogos com baralhos, e; o uso de jogos por professores é, conseqüentemente, uma arte que requer reflexão e experimentação para maximizar seu potencial (Mantovani de Assis, 2004).

Brenelli (2007) enfatiza que o aspecto afetivo manifesta-se na liberdade da sua prática, prática esta inserida num sistema que a define por meio de regras, o que é, no entanto, aceito espontaneamente. Impõe-se um desafio, uma tarefa, uma dúvida, entretanto é o próprio sujeito quem impõe a si mesmo resolvê-los. Assim, jogar é estar interessado, não pode ser uma imposição; é um desejo. O sujeito quer participar do desafio, da tarefa. Perder ou ganhar no jogo é mais importante para ele mesmo do que como membro de um grupo. Isso porque é o próprio jogador que se lança desafios, desejando provar seu poder e sua força mais para si mesmo que para os outros. Enfim, utilizar jogos em contextos educacionais com crianças que apresentem dificuldade de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos:

(...) garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos professores, e, por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdos. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é-lhes imputado um fracasso que traça para eles um caminho de desesperança, evasão e repetência (BRENELLI, 2007, p. 28).

Reportando-se ao ensino superior, a questão dos jogos também tem sido alvo de estudos de mestrando e doutorandos. Alves (2006), afirma que no intuito de oferecer referências às atividades com jogos com fins educacionais, muitos pesquisadores têm se dedicado a escrever sobre o tema, não só a partir das próprias reflexões e das reflexões de terceiros, mas também da investigação empírica que, segundo ele, inspira a maior parte das

publicações sobre o assunto. E é no âmbito do referencial piagetiano, que boa parte da produção nacional de trabalhos sobre jogos de regras tem sido elaborada.

Alves (2006), concluiu em sua pesquisa que a utilização dos jogos de regras em sala de aula, como recurso metodológico promotor de desenvolvimento e de aprendizagens, pode ser frustrada, caso não haja embasamento teórico e fundamentação na utilização dos mesmos por parte de professores. Ele também reuniu em seus estudos uma revisão de literatura que possibilitou ressaltar a variedade metodológica, a diversidade de jogos utilizados, a amplitude da faixa etária e das séries dos participantes pesquisados. Concluiu ainda que a literatura nacional ainda está restrita ao meio acadêmico, sendo pouco divulgada para o grande público e que há excessiva concentração da produção nos estados do sudeste, citando três campos acadêmicos onde predominantemente ocorrem: UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Com isso, foi possível constatar que o brincar está inserido nas atividades humanas desde os tempos dos povos primitivos, e ao longo dos séculos ele se tornou objeto de estudo de muitos estudiosos em diferentes perspectivas de conhecimento; e na atualidade, continua sendo foco de pesquisa, pesquisas estas que serão citadas no capítulo seguinte, com uma revisão de literatura realizada a partir das primeiras décadas do século passado chegando até aos dias de hoje.

### 3. Brincar: Revisão de Literatura

Neste capítulo, pretende-se apresentar algumas das pesquisas encontradas relacionadas à produção de conhecimento sobre brincar, jogar e ao faz-de-conta. Inicialmente, a fonte baseia-se na dissertação de mestrado de Adriana Heitmann Teixeira, *Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes* (1998), que traz um estudo bem amplo e completo acerca da temática. Uma segunda fonte utilizada foi o artigo de Edda Bontempo, no livro *Produção Científica em Psicologia e Educação*, no qual a autora também traça um percurso acerca dos estudos sobre o brincar ao longo das últimas décadas. Foram utilizadas também, revistas atuais sobre Educação, nas quais possibilitou um estudo mais recente sobre a questão da brincadeira.

A questão da brincadeira inicialmente foi estudada por volta dos anos 20 e 30, mas com intenção de identificar as variáveis que influenciavam o comportamento de brincar, como os materiais do ambiente e a quantidade e a qualidade da interação social.

Por volta de 1932, Van Alstyne avalia a utilização social dos brinquedos registrando as interações sociais das crianças, diante de um conjunto de estímulos materiais. Partem (1933), chegou a observar e a partir daí, criar uma escala de valor social para os diferentes brinquedos.

Quanto ao jogo simbólico ou faz-de-conta, uma especialidade entre as várias formas de jogo, tem recebido considerável atenção durante algumas décadas. No período de 1920 a 1930, poucas pesquisas concernentes a este tipo de jogo foram feitas. Entre 1940 a 1950, Robert Sears e seus alunos interessam-se pela passagem de assuntos da teoria psicanalítica à teoria de jogo no contexto de um rigoroso estudo empírico de formação de personalidade em crianças pequenas.

Os neo-freudianos com base em Erikson (1940), destacam o brincar como uma maneira de as crianças obterem o domínio de seu ambiente. Não aceitando o ponto de vista psicanalítico sobre a fantasia como catarse (método que consiste em trazer à consciência recordações recalcadas), vêem o brincar de faz-de-conta como habilidade cognitiva útil para o desenvolvimento cognitivo e controle emocional.

A partir da década de 50, e particularmente com os trabalhos de Piaget (1951) acerca da gênese do jogo, a ligação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo ganha destaque no cenário internacional. Seu trabalho fornece base para muitas pesquisas, em particular, aquelas que estudam a relação entre o brincar simbólico e o desenvolvimento cognitivo e da

linguagem. Simultaneamente, a abordagem ecológica de Gump e Sutton-Smith (1955) procura explicar os tipos de situações e sua relevância, como variáveis que caracterizam a observação de padrões típicos de comportamento em situações de brinquedo, iniciando os enfoques *naturalísticos* e *manipulativo experimental*.

Utilizando métodos para observar e classificar em categorias o jogo imaginativo, técnicas projetivas e medidas de auto-relato úteis no estudo da brincadeira simbólica e níveis de fantasia são discutidas. Pulaski (1970) conclui que, aos cinco anos, a predisposição da criança para a fantasia está estabelecida, que crianças com alto nível de fantasia têm flexibilidade ou criatividade cognitivas maiores, e que brinquedos pouco estruturados eliciam um maior número de temas simbólicos.

Estudando a relação de níveis sociais do brincar com o desenvolvimento cognitivo, pesquisadores replicam e elaboram categorias de nível de participação social exploradas em estudos anteriores, especialmente quando ligam o jogo de papéis ou o brincar cooperativo aos níveis de cognição. Barnes (1971), replicando o estudo de Parten (1932), conclui que o comportamento de brincar mudou nos últimos quarenta anos, em virtude de as crianças nessa data serem então, menos orientadas socialmente. Expostas por muitas horas a comunicação de massa, as crianças talvez dispendam menos tempo em brinquedos livres com seus colegas do que ocorria na década de 30.

No caso de Nicolich (1970), suas pesquisas confirmaram, de acordo com Piaget, que o jogo simbólico é inicialmente uma atividade solitária no primeiro estágio, exibindo níveis que refletem o crescimento da maturidade por parte das crianças. Estes níveis de estágios aparecem sequencialmente durante o segundo e terceiro ano de vida, embora as crianças possam diferir entre si quanto à idade e em que nível se encontram.

Rubin, Maioni e Horning (1976), discordando de Barnes, usam uma técnica que combina os níveis de participação social propostos por Parten com os níveis de brincar cognitivos, de Smilansky (1968). O estudo conclui que fatores socioeconômicos podem estar relacionados ao nível do brincar social. Outros pesquisadores apontam que níveis de quantidade e qualidade menores do brincar sócio-dramático são freqüentemente encontrados em grupos socioeconômicos mais baixos.

Eiferman (1971) fez um estudo comparativo sobre o jogo em crianças de classe média e baixa, embora essas crianças sigam uma seqüência semelhante em seu desenvolvimento no jogo, o nível varia entre um grupo e outro. Em ambos os grupos, o jogo declina com o aumento de regras. Porém, o ápice do jogo de faz-de-conta com crianças de classe baixa ocorre mais tarde (6 a 8 anos) se comparada com as de classe média (5 a 6 anos). O autor



conclui que a primeira infância pode ser um período especialmente importante para se trabalhar o faz-de-conta com grupos de crianças de famílias de classe baixa.

As diferenças individuais quanto ao jogo de faz-de-conta foram evidenciadas também por Singer em crianças de 3 a 4 anos de idade. O nível de fantasia nas crianças não difere quanto ao sexo ou QI, mas difere quanto ao tempo que permanecem jogando e em níveis de criatividade. Em crianças de 5 anos, a alta predisposição à fantasia é relatada como original, espontânea, com fluência verbal e flexível.

Em outra pesquisa, Singer (1973) demonstrou baseando-se na teoria de Piaget, a evolução do jogo simbólico através de uma curva invertida na forma de U, a qual reflete a seguinte afirmação: as atividades simbólicas começam a emergir durante o segundo ano de vida, aumentando nos seguintes 3 ou 4 anos e então, declinando.

É importante salientar que muitos estudos concordam, levando-se em consideração os procedimentos para a observação de crianças em diferentes culturas e circunstâncias sociais, que os primeiros gestos de jogo simbólico aparecem entre 12 e 13 meses de vida.

Num estudo de bebês na Guatemala realizado em vilarejos pobres, somente 8% produziram um ou mais atos simbólicos entre 11 e 13 meses, ao passo que 64% produziram entre 13 e 15 meses, assemelhando-se a este estudo crianças americanas de classe médias pelos mesmos investigadores. (Fenson et al., 1976; Kagan et al., 1978).

Aproximadamente aos 4 anos de idade, algumas crianças criam companheiros imaginários ou imaginam a própria identidade. (Piaget, 1962).

A criança, no contexto do jogo simbólico, é tida como um agente ativo, enquanto que uma boneca, por exemplo, torna-se agente passivo. Num nível mais elevado, a criança já consegue colocar-se sob ponto de vista do outro. A tendência de tratar o “outro” (exemplo a boneca), como se agisse sobre seu próprio interesse aumenta drasticamente de 12 a 30 meses de idade. A habilidade de a criança usar bonecas para representar complexos papéis continua a se desenvolver entre 2 e 7 anos (Watson & Fisher, 1980).

Embora alguns atos simbólicos sejam inicialmente individuais ou eventos isolados, eles coordenam-se dentro de sequências de comportamentos que aumentam com o desenvolvimento infantil, assemelhando-se as atividades adultas como, cuidar do bebê, cozinhar, telefonar... Por volta dos 4 anos de idade, as crianças são capazes de falar como um bebê.

De acordo de Piaget (1962), a habilidade da criança para utilizar um objeto substituto – por exemplo, um bloco para representar uma boneca – acontece por volta de 14 a 19 meses e 24 meses. Com 24 meses, 75% das crianças no estudo de Watson e Fisher (1980)



demonstram comportamento de substituição de objeto (esses investigadores utilizaram substituições simples, como um copo por um bloco de jogo). No segundo estágio, os símbolos são coletivos e os eventos tornam-se ordenados e mais reais.

Para alguns autores, o faz-de-conta é teoricamente definido como uma forma de comportamento simulativo, não-literal ou “como se”. Uma variedade de termos – jogo de faz-de-conta, jogo de fantasia, jogo dramático – tem sido utilizados para referir-se a este tipo de comportamento de jogo. Muitos critérios específicos podem explicitar o que pode ou não ser um comportamento não-literal (Dunn & Wooding, 1977; Fein & Apfel, 1979):

- Atividades familiares podem formar-se na ausência de materiais necessários ou contexto social conhecido;
- As atividades podem não ser levadas ao seu resultado usual;
- Objetos inanimados podem ser tratados como animados;
- Um objeto (ou um gesto) pode ser substituído por outro, ou;
- A criança pode realizar uma atividade usualmente feita por alguém ou alguma coisa.

Estes critérios podem ser aplicados ao faz-de-conta em grupos ou individual. Embora tenham contribuído especificamente no estudo de faz-de-conta com crianças de dois anos, estes critérios podem ser tratados e analisados diferentemente pelos investigadores interessados. Um investigador pode focalizar sua atenção sobre um grau de simulação comportamental, outro sobre o objeto substituto, ou outro nas implicações da animação (Fein, 1975; Jefre & McConkey, 1976).

O jogo simbólico foi utilizado também como um método para se estudar a rivalidade entre irmãos, a agressão, papéis da família e outros fenômenos. Em estudos sobre a relação da agressão no jogo com bonecas e vida real, surgiu o problema quanto a sua classificação, quer o jogo agressivo refletisse agressão da criança para com seus familiares, a observação da criança da agressão entre membros da família, o temor de cada agressão ou inibição dos impulsos agressivos pela criança.

Para Singer & Singer (1976), as crianças que tendem a brincar imaginativamente tendem a ser menos agressivas em suas interações sociais embora alguns estudos tenham fracassado ao tentar encontrar uma simples relação entre jogo simbólico e a agressividade, pois este tipo de jogo reflete um modelo social positivo de comportamento.

Muitos estudos voltaram-se para a questão da diferença no jogo quanto ao sexo. Concluíram que as meninas preferem bonecas e brinquedos de casinha e, os meninos, blocos e brinquedos de transporte (Benjamin, 1932; Fagot & Patterson, 1969). O favoritismo das meninas pelas bonecas persiste durante os anos escolares.

Entre a idade de 4 a 9 anos, estas diferenças são refletidas nos tipos de papéis adotados por meninas e meninos em seu jogo. Os meninos estão mais propensos a adotar papéis como monstros, homem do espaço ou em jogos de luta. Já as meninas adotam papéis associados com atividades domésticas, casamentos e festas.

Numa outra linha de pensamento, Watson e Fisher (1977), da Universidade de Denver, nos Estados Unidos, trabalharam com a hipótese da seqüência de agentes usados no faz-de-conta em 36 crianças entre 14 e 24 meses de idade, comparando-a com o desenvolvimento do objeto permanente.

A seqüência foi prognosticada por meio da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, definindo o conhecimento como o conhecimento de um objeto independente de agentes de ação. Uma simples técnica foi inventada para estimular sistematicamente o faz-de-conta: as crianças observavam vários modelos adultos de comportamento e então eram filmadas numa situação de jogo livre com o cuidado de escolherem um determinado grupo de brinquedos.

Assim como hipotetizaram Watson e Fisher (1977), as crianças usaram agentes na seguinte seqüência de desenvolvimento:

- (1) A si próprio como agente;
- (2) Uso de um objeto como agente passivo;
- (3) Uso de um objeto substituto como um agente passivo, e;
- (4) Uso de um objeto como um agente ativo.

As crianças não somente alcançaram os tipos de agentes usados nesta seqüência como também interromperam a utilização e lembraram a mesma seqüência.

O uso de agentes e a noção prática do objeto permanente mostraram uma correlação moderada, mas também uma decalagem substancial. Os autores sugerem que seqüências específicas no desenvolvimento da representação podem ser prognosticadas dentro dos domínios da tarefa, mas não por correspondências precisas.

Quanto aos papéis desempenhados pelas crianças quando jogam, poucos estudos têm examinado o seu desenvolvimento e características específicas. De acordo com um estudo sobre o jogo de papéis entre 3 e 5 anos, constatou-se que papéis familiares foram

representados com maior frequência. (Garvey & Berndt, 1977). As atividades de jogo associadas a estes papéis basearam-se nas expectativas da vida real.

Embora todas as pesquisas sobre jogo simbólico mencionadas tenham em si particular importância, recentes contribuições têm oferecido uma refinada avaliação das mudanças de desenvolvimento quanto ao faz-de-conta e um exame dos processos de comportamento envolvidos, dando assim continuidade aos estudos já realizados.

Estudos sobre relação do jogo e trabalho, sobre diferenças individuais das crianças envolvendo variáveis sociais e culturais quanto ao faz-de-conta infantil foram desenvolvidos. Outros assuntos como o papel do objeto substituto no faz-de-conta, a interação social entre as crianças no jogo têm sido abordados por diversos autores com o intuito de ampliar a discussão sobre o jogo simbólico e sua influência no desenvolvimento cognitivo da criança.

Durante a década de 80 houve, assim, uma expansão sem precedentes de estudos empíricos, conferências e artigos sobre o assunto. Nos anos 80, uma das preocupações que envolveu o cenário de discussão sobre o jogo simbólico foi a questão de definir uma atividade como sendo jogo ou não. Alguns acreditam que a razão da atividade em si determina isto ou aquilo é ou não no jogo, inferindo-se sobre o grau de satisfação de cada atividade. A atividade que faz por si mesma é vista como jogo; a atividade que se faz por meio de recompensa externa, salário ou pagamento é vista como trabalho. O grau de seriedade pode também ser usado como um critério para distinguir trabalho de jogo.

Jackowitz e Watson (1980), da Universidade Brandeis, desenvolveram pesquisa referente ao desenvolvimento das transformações de objeto no jogo infantil de faz-de-conta. O desenvolvimento de um componente de habilidade representacional no jogo de faz-de-conta foi avaliado em crianças entre 1 e 2 anos e meio de idade.

Numa outra pesquisa, Roberts (1980) estudou o papel da influência da televisão no faz-de-conta de crianças na Escócia, as quais gastavam média três horas/dia assistindo TV. Concluiu que há poucas crianças quem gastam seu tempo com o jogo de faz-de-conta. A televisão, neste caso, pode servir como substituto deste tipo de jogo. Atividades organizadas, tais como lições para casa, atletismo em clubes, reduzem o tempo disponível para o faz-de-conta.

As crianças também se empenham em jogos de papéis (dirigem carros abandonados) e empenham-se em muitos outros jogos variados, como de linguagem (repetição de palavras, por exemplo). Essas atividades promovem habilidades como: agilidade física, adaptabilidade, habilidade verbal no jogo de papéis, tão necessárias às crianças urbanas e à juventude. Quanto ao jogo simbólico diferir em relação à cultura e raça, P.K. Smith (1983) e Schwartzman

(1984) concordam que as diferenças não são necessariamente déficits, mas que os tipos de jogos desenvolvidos por crianças brancas da classe média americana diferem das crianças negras.

Numa revisão de literatura sobre o jogo, Rubin e outros pesquisadores (1983) identificaram seis critérios que têm sido usados para definir o jogo:

1. Motivação intrínseca;
2. Orientação sobre melhores meios e fins;
3. Melhor localização de controle interno do que externo;
4. Melhores ações não instrumentais do que ações instrumentais;
5. Liberdade para externar regras impostas, e;
6. Compromisso ativo.

Esses autores indicam também que o jogo tem sido definido em termos de comportamentos observáveis e o contexto no qual dá cada um deles.

Para Spodek e colaboradores (1987), as metas, materiais, regras e outros elementos usados na atividade de jogo sugerem que o mesmo pode ser identificado de acordo com os seguintes critérios:

- A) O jogo é individualmente motivado pela satisfação presente na atividade e não governado por necessidades e direções básicas ou pela demanda social;
- B) Os jogadores estão mais preocupados com as atividades do que com as regras. As regras são impostas por eles mesmos e o comportamento dos jogadores é espontâneo;
- C) O jogo ocorre na presença de objetos familiares ou segundo a exploração de objetos não familiares. As crianças provêm seus próprios meios para as atividades de jogo, controlando suas próprias atividades;
- D) As atividades do jogo podem ser não-literais;
- E) O jogo é livre de regras externas, as regras existem podem ser modificadas pelos jogadores, e;
- F) O jogo requer um empenho ativo dos jogadores.

As sugestões mencionadas tentaram distinguir o trabalho do jogo, embora não seja uma tarefa fácil. O jogo é um fenômeno que traz em si problemas quanto a sua definição,

explicações e de observação em todas as suas diferentes formas, mas que deve, num consenso entre autores, ser considerado como fator importante no desenvolvimento da criança.

Bergen (1988) desenvolveu um estudo sobre algumas tendências específicas sobre o jogo na pré-escola na tentativa de resumir as etapas de seu desenvolvimento. Essas tendências envolvem a habilidade de construção, jogo com linguagem e faz-de-conta, jogo sócio-dramático e jogos com regras:

- Habilidade de construção: as crianças empenham-se muito em jogos que envolvem a habilidade de construção. Como sua coordenação motora grossa aumenta, elas constantemente tentam encontrar novos desafios físicos;
- Jogo de invenção com faz-de-conta e linguagem: enquanto as crianças são capazes de pensar em termos de representação mental, pensam também em possibilidades ao invés de limitarem-se ao que já existe, procurando novas soluções nas suas experiências com materiais em meios que frequentemente desafiam-nas.
- Jogo simbólico/Faz-de-conta: por volta de 2 a 3 anos, o jogo simbólico é normalmente estimulado por objetos que realisticamente retratam algo de interesse para a criança, tal como um telefone ou um caminhão. Com o jogo simbólico, as crianças tornam-se progressivamente capazes de dar aos objetos propriedades fantásticas, usando de forma regular objetos imaginários. Um bloco pode servir como um telefone ou um gesto pode se transportar um telefone imaginário.

O faz-de-conta também proporciona às crianças capacidade de manter interações com o outro seguindo roteiros com os quais aprendem a acomodar suas percepções e expectativas com as de outros. Essa acomodação social é um prelúdio à capacidade de jogar outros jogos que envolvem regras (competição) durante os anos elementares da escola.

Decorridos 25 anos de pesquisa de Barnes, alguns de seus dados continuam atuais em virtude da diminuição dos espaços de brincar e violência das ruas que obriga as crianças, principalmente nas grandes cidades, a permanecerem confinadas em apartamentos.

Pesquisadores da década passada, (Singer & Singer, 1990), afirmam que crianças que exibem alto grau de fantasia em suas brincadeiras são mais capazes de concentração e de perceber um sujeito sob vários ângulos. Há indicações de que o alto nível de fantasia no brincar promove a criatividade em longo prazo. Assim os benefícios da brincadeira de faz-de-conta incluem maior criatividade, flexibilidade cognitiva, pensamento divergente e sociabilidade. A tendência das crianças, ao se engajarem no jogo imaginativo



tem apresentado correlação positiva com atitudes de cooperação com adultos e pares, e maior popularidade entre amigos.

A autora Nowak-Fabrykowsky (1994) considera o jogo simbólico como um fenômeno que engloba um grupo de atividades que podem ser contextualizadas como “roteiros” para o futuro das crianças, por meio da prática de habilidades e experiências ambientais, emoções e sentimentos, imaginação e criatividade. Segundo esta autora, a criança, como parte da natureza, torna-se familiarizada com o ambiente que a influencia.

As habilidades envolvidas por meio do jogo simbólico preparam as crianças para entender o simbolismo que elas encontrarão na escola, como a língua escrita, o simbolismo da matemática, e os tipos de comportamentos que serão esperados delas. O jogo simbólico requer da criança habilidades especiais para representar, imaginar, criar e encontrar referências necessárias para imitar personagens e situações.

Whalen (1995) destaca a importância da cooperação quando crianças brincam juntas. O autor observou crianças de 2,5 a 9,5 de idade em suas casas, pátios, locais de vizinhança e estudou a maneira pela qual iniciaram, organizaram e participaram do brincar de faz-de-conta, enquanto brincavam em grupo. Os resultados revelaram que crianças se engajaram em atividades complexas como: dando definições comuns para os materiais do mundo da fantasia, iniciando e mantendo o grupo de jogadores e criando e animando os habitantes do mundo da fantasia. O estudo mostrou diferenças qualitativas no faz-de-conta social.

A criança, então, por meio do jogo, assimila o mundo a sua maneira, interagindo com o objeto, sem compromisso com a realidade, “pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (Kishimoto, 1996).

Elkonin, em sua obra “Psicologia do Jogo”, afirma que o jogo é a reconstrução do vivido pela criança, das tarefas e normas das relações sociais, atividade sem fins utilitários diretos. “... a unidade jogo está constituída precisamente pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo” (ELKONIN, 1998, p.26). O autor afirma também que a origem do jogo é comum à da arte.

Mihaly Csikszentmihaly, autor americano, professor de Psicologia e Educação na Universidade de Chicago, nos EUA, em sua obra “A descoberta do fluxo” apresenta uma visão não só do brincar ou jogar, mas das atividades que causam o que ele chama de “fluxo” na vida cotidiana das pessoas, sem se preocupar em separar os adultos das crianças. Segundo Csikszentmihaly citado por Navarro (2009), a experiência das pessoas é formada pelo que ela sente (suas emoções), pelo que ela deseja (suas metas) e pelo que ela pensa (a forma como



ordena a sua atenção). No cotidiano, raramente essas experiências estão em sincronia, ou seja, dificilmente a emoção, a vontade e o pensamento participam do mesmo evento.

As experiências de fluxo, segundo Csikszentmihaly citado por Navarro (2009) são momentos em que acontece aquela sensação experimentada nos momentos da vida que podem se destacar como os melhores. Acontecem quando o que se sente, o que se deseja e o que se pensa se harmonizam. Cada pessoa vivencia o fluxo dependendo da sua experiência pessoal. Não existe uma atividade específica para o fluxo, que pode acontecer tanto em um momento de trabalho como em um de lazer. O jogo está entre as atividades citadas pelo autor em que mais fácil se entre em fluxo. Quando todo o ser de uma pessoa é levado ao funcionamento total do corpo e da mente, o que quer que se faça torna-se digno de ser feito por seu próprio valor; viver se torna sua própria justificativa.

A aprendizagem social do brincar constitui o interesse analítico de Brougère (2001). O autor explica que a criança desde o momento em que nasce se encontra em um contexto social, assim, não existe a brincadeira natural. Para ele, a brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social e, por isso, aprende-se a brincar. Quando se tem a criança como ser social, essa idéia de que a brincadeira é aprendida é bastante adequada. Brougère salienta que “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”. (2001, p. 105) Este autor apresenta o conceito de cultura lúdica para falar das aprendizagens sociais que levam ao brincar. Ele explica que o brincar não pode ser separado, isolado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Cada cultura determina o que é jogo, assim “o *ludus* latino não é igual ao brincar francês” (p.20). Para que determinada atividade seja jogo, ela deve ser interpretada como tal, e essa interpretação vai depender da imagem que se tem dessa atividade.

As brincadeiras das crianças diferem bastante dependendo do lugar que são executadas. Às vezes, o princípio da brincadeira é o mesmo, mas mudam o nome e as regras. No Brasil, uma brincadeira de amarelinha ou de corda, para utilizar de exemplo, não é brincada da mesma forma na Região Sul e na Região Nordeste, muitas vezes a brincadeira muda até em grupos diferentes de crianças do mesmo bairro de determinada cidade. Meninos e meninas também brincam de formas diferentes, assim como crianças de classes sociais ou idades diferentes. Isso acontece pela cultura lúdica não estar separada da cultura em que a criança está inserida.

Para entender isso, basta, segundo Brougère (2002), prestar atenção às brincadeiras do nosso tempo e de tempos passados, e perceber as especificidades da cultura lúdica contemporânea. A multiplicação dos brinquedos eletrônicos, e o surgimento dos videogames mudaram a experiência lúdica das crianças e transformaram a cultura lúdica de muitas crianças.

Wajskop (2005, p.31) salienta que a brincadeira “proporciona uma ocasião educativa única para as crianças”, por trazer característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida. “Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas, ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais”.

Pimentel (2007), ao discorrer sobre o jogo e a imaginação, enfatiza que é pela subordinação das ações aos significados que a brincadeira é tão importante para que a criança desenvolva seu pensamento abstrato: a situação lúdica é desafiante, instiga a ação simbólica para o real ser recriado, subordinando os objetos e as ações a significados lúdicos. Assim, a criação de uma situação imaginária coordena mudanças no campo simbólico: o significado não é mais um dos atributos do objeto ou da ação, porque ele dirige a percepção objetiva e a cadeia de ações.

Ela afirma que é pela aparente inutilidade que a brincadeira é útil, pois assim a criança exercita, cria, inventa e experimenta situações em que são os próprios participantes que criam as regras e reconstróem o real.

Descobertas mais recentes, no campo da neurologia – a ciência que estuda o cérebro – nos mostram que o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano. Em uma situação do cotidiano, por exemplo, quando o adulto coloca um objeto à frente do bebê, os esforços realizados por ele, fazem com que em seu cérebro formem-se novas conexões (sinapses), que depois serão acionadas para atividades que envolvam o tipo de movimento realizado.

Tal pesquisa mostra que quanto mais a criança brinca, corre, pula, canta mais sinapses se formam em seu cérebro. Mudanças físicas no cérebro são provocadas: ele, literalmente, cresce. Tal descoberta leva a refletir que a modificação do cérebro se realiza a partir da interação da criança com o ambiente, com outras pessoas, em suas atividades lúdicas e não apenas em consequência da carga genética que são transferidos de pais para filho. Os conhecimentos trazidos pela neurologia podem ser aplicados também às importantes funções do cérebro como a memória, a imaginação e a capacidade de estabelecimento de relações.

Enfim, “a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos exatamente pela possibilidade de

interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”. (Wajskop, p. 35).

#### 4. Considerações Finais

O trabalho buscou referenciais que explicitassem a importância do brincar e da brincadeira não apenas no sentido de que brincar é recrear, mas ao contrário, procurou mostrar que é a forma mais completa que a criança tem de comunicar consigo mesma e com o mundo.

O ato de brincar incorpora valores morais e culturais, no qual as atividades promovem a auto-imagem, auto-estima, a cooperação, já que o lúdico conduz à imaginação, fantasia, criatividade e a aquisição de sentido crítico, entre outros aspectos que ajudam a moldar a vida das crianças e, futuramente, adultos.

Por meio da brincadeira simbólica, a criança adquire a possibilidade de construir sua representação do mundo de acordo com o que abstrai do seu real. Seu conhecimento é resultado dessa construção, que se modifica longo do processo de seu desenvolvimento.

Muitos autores estudaram ao longo dos anos, o valor da atividade do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem humana, trazendo assim inúmeras contribuições para a educação na atualidade. Isso mostra a multiplicidade de facetas que a atividade apresenta e como elas se complementam.

A pesquisa revelou que a importância da brincadeira é demasiadamente grande em vários aspectos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, incluir o espaço escolar como um local essencial para o cumprimento desse ato é de extrema necessidade. Em contextos psicopedagógicos ou de reeducação, os jogos revestem-se de importância na medida em que permitem investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem efetiva, cognitiva ou psicomotora (Brenelli, 2007).

Os gregos e, sobretudo os romanos, talvez tenham sido os primeiros a considerar o valor do jogo na infância. Parece, porém, ter sido a partir do século XVII, com a exploração da escolarização nos países protestantes e a consolidação da educação católica nas escolas jesuíticas que o mundo infantil foi se separando do mundo dos adultos e com ele os jogos. E nas escolas, qual o valor dos jogos no ambiente educacional?

O PROEPRE é um programa de educação infantil e de ensino fundamental inspirado nos princípios teóricos do construtivismo piagetiano. Uma prática pedagógica construtivista é a que propicia a construção ativa do conhecimento e da moralidade pelos alunos, e vai ao encontro de seus interesses, fazendo apelo às atividades que estimulam a experimentação ativa a qual implica na realização de ensaios e erros (Mantovani de Assis, 2004). Nesse

sentido, os livros *Fundamentos Teóricos* tem a finalidade de fornecer aos profissionais que participam dos cursos de formação a oportunidade de conhecer textos que contém informações sobre como a criança desenvolve a inteligência, a afetividade e a moralidade.

Diante disso, manter uma troca de informações entre estudiosos e educadores é de grande valia no sentido de que possibilita melhorar o aprendizado dos alunos, assim como aumentar a percepção e a habilidade do professor diante de situações desafiadoras do dia-a-dia escolar, como em rotinas de educação infantil, aulas de matemática, tanto em ensino fundamental quanto no ensino médio, pois através desses construtos é possível deixar clara a importância da educação escolar para que as crianças adquiram auto-confiança, autocontrole, responsabilidade, coerência lógica, desenvolvam auto-estima e valorização pessoal.

O jogo e a brincadeira dentro e fora da escola devem proporcionar momentos de brincar espontâneo, de jogo simbólico, com espaços e materiais destinados a este tipo de brincadeira. Brinquedos, fantasias e tantos outros objetos devem fazer parte do espaço e da vida da criança. O imaginário infantil deve ser lapidado, pois fortalecerá as raízes de um adulto mais criativo e capaz de lidar com conflitos internos e interpessoais, adultos capazes de resolverem situações conflitantes de forma inteligente, criativa, respeitosa e satisfatória.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) salienta a necessidade e a importância da brincadeira nas atividades rotineiras de creches e pré-escolas, trazendo conteúdos que devem ser trabalhados em idades variadas, ressaltando atividades que podem e devem ser feitas pelas crianças de zero até seis anos. Traz também orientações didáticas para professores, sobre a alimentação, ambiente de higienização e brincadeiras, momento de repouso, enfim, informações sobre o dia-a-dia da creche, que são essenciais para o bom andamento da rotina e para o desenvolvimento da criança.

Historicamente, no Brasil, a Educação Infantil tem sido encarada de diversas formas: como função de assistência social, como função sanitária ou higiênica e, mais recentemente, como função pedagógica. Aqui a Educação Infantil tem a função de preparar a criança para o ingresso, com sucesso, na primeira série do Ensino Fundamental. Por isto é preciso desenvolver as habilidades cognitivas: treina-se a coordenação motora; ensina-se a criança para reconhecer e copiar letras e números; manuseio de materiais escolares, livros, enfim:

as tarefas das crianças pequenas nas creches e pré-escolas são muitas e de grande importância para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e o principal instrumento de que utilizam são as brincadeiras. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com adultos e aprender sobre si mesmas e seus amigos, tarefas estas de natureza emocional (NAVARRO, 2009, p. 66).



Portanto, creches e escolas devem levar a sério a questão da brincadeira nas atividades rotineiras, tanto do brincar por brincar livremente, quanto de brincadeiras que tenham o devido cuidado e atenção em sua elaboração para que estas tragam contribuições significativas no desenvolvimento e formação das crianças.

Enfim, este trabalho é concluído com a certeza de que brincadeiras devem estar presentes na vida da criança, em qualquer ambiente que ela esteja inserida, seja em casa ou na escola; e ainda, que este possibilitou à estudante de graduação em Pedagogia, uma futura prática mais responsável e coerente perante tudo que foi estudado, tendo dessa forma, outra visão sobre o tema e a importância dele no desenvolvimento humano.

## 5. Referências

- ALMEIDA, D. B. L. S  
**obre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar.** Revista Educação e Sociedade. Vol. 27, nº 95, Campinas, Maio/Agosto. 2006, p. 541-553.
- ALVES, I. P. Jogos de regras na perspectiva Piagetiana. In: **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares.** 2006. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – Campinas.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BEZZON, L. C. (org). **Guia Prático de Monografias, Dissertações e Teses: elaboração e apresentação.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.
- BOMTEMPO, E. Contribuições da pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. In: WITTER, G. P. (org). **Produção Científica em Psicologia e Educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei número 8.069, de 13 de Julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRENELLI, R. P. Uma proposta pedagógica com jogos de regra. In: SISTO, F. F. (et al). **Atuação Pedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F. F. (et al). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_. O jogo no contexto pedagógico e psicopedagógico. In: **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas, SP: Papirus, 2007, 7ª Ed.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARNEIRO, M. A. B. **O espaço e o tempo de brincar: um tesouro a ser preservado**. In: Revista ABCEducatio. Número 18. Ano 3. São Paulo, 2002, p. 10-15.

CARVALHO, M. C. de (org). **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ELKONIN D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva/Editora da USP, 1971.

KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.2.

KISHIMOTO, T. M.(org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANTOVANI de ASSIS, O. Z.. Desenvolvimento afetivo da criança. In: **PROEPRE: Fundamentos Teóricos**. ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M.C. (org). Campinas, SP: UNICAMP, FE, LPG, 1999.

\_\_\_\_\_ O desenvolvimento da moralidade infantil. In: **PROEPRE: Fundamentos Teóricos**. ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M.C. (org). Campinas, SP: UNICAMP, FE, LPG, 1999.

\_\_\_\_\_ Jogos na escola. In: **PROEPRE: Fundamentos Teóricos II**. ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M.C. (org). Campinas, SP: UNICAMP, FE, LPG, 2004.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. 2009. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – Campinas.

OLIVEIRA, V. B. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIAGET, J. **Nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_ **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_ O desenvolvimento mental da criança. In: **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária: 1978.

\_\_\_\_\_ A vida social da criança. Tradução Lia Leme Zaia. In: **PROEPRE: Fundamentos Teóricos**. ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M.C. (org). Campinas, SP: UNICAMP, FE, LPG, 1999.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 9.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Os “estágios” do desenvolvimento. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. N. 1: Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 16-23.

ROCHA, M.S.P.M.L. **Constituição Social do Brincar**. 1994. Dissertação de Mestrado – UNICAMP. Campinas.

TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. 1998. Dissertação de Mestrado – UNICAMP. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico**. 2004. Tese de Doutorado – UNICAMP. Campinas.

ZATZ, S. et al. **Brinca comigo!: tudo sobre brincar e brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1979.