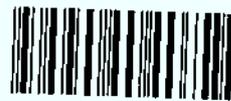


**LUCIANE PASQUINI CUNHA ROSSI**



1290000003



FE

TCC/UNICAMP R735e

**A EXPRESSÃO LÚDICA E A EDUCAÇÃO  
INFANTIL.**

**PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E POSSÍVEIS RELAÇÕES.<sup>(1)</sup>**

**-UNICAMP -**

**Faculdade de Educação**

**Campinas, julho de 1996**

(1) -Trabalho apresentado como exigência para a conclusão do Curso de Pedagogia.

**Luciane Pasquini Cunha Rossi**

## **A Expressão Lúdica e a Educação Infantil.**

**Primeiras Aproximações e Possíveis Relações.**

Trabalho apresentado como exigência à  
conclusão do Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação - UNICAMP- sob  
a orientação da professora **Maria Evelynna  
Pompeu do Nascimento**

|                 |             |
|-----------------|-------------|
| UNIDADE.....    | FE          |
| Nº CHAMADA:     |             |
| .....           | FCCLUNICAMP |
| .....           | R735e       |
| V:.....EX:..... |             |
| TOMBO:.....     | 3           |
| PROC:.....      | 12412003    |
| C:.....D:.....  | X           |
| PREÇO:.....     | 1,100       |
| DATA:.....      | 29/10/03    |
| Nº CPD:.....    | 709370      |

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

R735e

Rossi, Luciane Pasquini Cunha

A expressão lúdica e a educação infantil : primeiras aproximações e possíveis relações / Luciane Pasquini Cunha Rossi. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura. 2. Aprendizagem. 3. Jogos. 4. Prazer. 5. História. I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

A Deus por me permitir a bênção da vida.

Ao Adilson e à Vera: pais maravilhosos, que sempre souberam cultivar em mim a semente da perseverança e da força para vencer todos os obstáculos;

Ao Maurício, marido e amigo, que com muito amor me encorajou e apoiou durante as dificuldades encontradas;

À Cristiane: irmã e melhor amiga que me ensinou a nunca perder a esperança e a sorrir diante das dificuldades;

À Maria Evelyn, séria e fiel orientadora que me ensinou muito mais do que elaborar um trabalho de conclusão de curso.

A todos aqueles que de algum modo caminharam comigo durante este processo.

Muito obrigada.

## SUMÁRIO

Introdução..... 07

O que é Lúdico..... 09

### PARTE I : O LÚDICO DA ANTIGUIDADE AOS DIAS DE HOJE

1.1 O Lúdico em épocas remotas..... 11

1.2 Nasce a especificidade da infância e com ela um Lúdico infantil..... 17

1.3 A título de conclusão provisória: Lúdico como elemento cultura e histórico 22

### PARTE II: O LÚDICO “ESCOLARIZADO”

2.1 Montessori e a “descoberta “ da escolarização do jogo..... 30

2.2 Piaget: O processo de desenvolvimento do ato de conhecer e a formação dos símbolos. A construção do Lúdico..... 36

2.2.1 As fases do desenvolvimento segundo Piaget..... 38

2.2.2 A construção do Lúdico para Piaget..... 45

2.3 Vygotsky: O jogo como mediação para agir, transformar e dar significado ao mundo..... 53

2.4 Montessori, Piaget e Vygotsky: comparando para explicitar diferenças, aproximações e avanços..... 63

**PARTE III: A EXPRESSÃO LÚDICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES  
POSSÍVEL**

|  |           |
|--|-----------|
| 3.1 As discussões pedagógicas e educacionais sobre a expressão Lúdica..... | 74        |
| 3.2 Começando a concluir.....  | 79        |
| 3.3 Voltando ao começo.....  | 84        |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>   | <b>86</b> |

“Todo conhecimento deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se deve descobrir um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: O decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles”

**Valter Benjamin**

## INTRODUÇÃO

**Criar é tão difícil ou fácil como viver  
e é do mesmo modo necessário.**

Muitos de nós, um dia fomos donos de lindas bonecas, carrinhos, jogos, brincamos na rua, choramos ao perder uma competição, invadimos o guarda-roupas de nossos pais a procura de uma bela gravata ou de um lindo par de sapatos de salto que nos propiciasse a entrada no mundo do faz-de-conta, aquele mundo tão fantástico que permanece presente em nossas vidas, não importando a idade que temos. Este mundo seria o próprio cotidiano da humanidade e, em especial, da tenra idade.

O lúdico sempre esteve presente na história da humanidade. Durante a antigüidade foi um elemento propulsor da própria cultura das civilizações, sendo percebido claramente no cotidiano enquanto rituais, festividades, representações artísticas, literárias e religiosas, regras de comportamento, entre outros. Na Idade Média, com o crescente avanço tecnológico e histórico, o lúdico foi se modificando de acordo com as próprias transformações culturais, políticas e econômicas, manifestando-se através dos novos ideais sociais agora relacionados e estabelecidos pela burguesia em ascensão, como o trabalho assalariado, os brinquedos industrializados, a própria tecnologia e suas novidades, as novas brincadeiras e diversões trazidas pela inovação tecnológica, e tudo aquilo que trouxe a vontade e o prazer pelo domínio e participação das novas ocupações sociais, sejam elas quais forem. É seguindo a história da humanidade e suas transformações, que o lúdico vai, paralelamente e conseqüentemente, traçando a sua história até chegar aos dias de hoje, onde poderemos perceber, durante a leitura deste trabalho, que está tão presente como esteve na antigüidade.

Buscaremos resgatar neste trabalho o papel do lúdico enquanto componente cultural, histórico, e também educacional, presente na história da humanidade até os dias de hoje onde ainda possui forte influência na educação, em especial à Educação Infantil.

Como a educação está intimamente relacionada aos contextos históricos e culturais, trazer o lúdico até hoje significa analisar alguns teóricos, de contextos e movimentos históricos diferentes, que o abordam como componente presente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos. São muitos os teóricos que abordam tal questão, assim selecionamos os que, no nosso ponto de vista, trazem uma contribuição significativa para a educação infantil. São eles: Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Semyonovitch Vygotsky. A partir da análise destes teóricos nossa intenção é buscar compreender a importância da expressão lúdica durante a Educação Infantil..

Gostaríamos de acrescentar que nossa intenção primeira era analisar também a contribuição teórica de Celestin Freinet, porém em razão da complexidade de sua obra e do pouco tempo disponível para abordá-la significativamente, optamos por não realizar tal análise.

## O QUE É LÚDICO ?

Esta é a primeira resposta que buscaremos neste trabalho, para posteriormente relacioná-lo à Educação Infantil.

Neste momento, pensemos que o lúdico pode ser:

|              |               |               |              |              |               |            |        |
|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|------------|--------|
| movimento    | sonho         | vôo           | história     | cultura      | idéias        |            |        |
| vontade      | alegria       | conhecimento  | tradição     | diversão     | cheiro        |            |        |
| lápis        | tinta         | papel         | futuro       | passado      | presente      | sol        | mágica |
| paixão       | amor          | esperança     | novidade     | verdade      | sentimento    | felicidade |        |
| fidelidade   | entusiasmo    | gargalhada    | teatro       | sabor        | doce          | livro      |        |
| amizade      | lua           | emoção        | liberdade    | expressão    | argila        |            |        |
| linguagem    | aprendizagem  | água          | símbolos     | brinquedo    | música        |            |        |
| dança        | pés descalços | exibição      | arte         | criatividade | terra         | lazer      |        |
| som          | regras        | filosofia     | prazer       | festa        | transformação |            |        |
| surpresa     | descoberta    | sensações     | tato         | olhar        |               |            |        |
| coletivo     | satisfação    | gosto         | brincadeira  | alma         | crescimento   |            |        |
| poesia       | homem         | vida          | memória      | pensamento   | desafio       |            |        |
| leitura      | imitação      | interpretação | desenho      | silêncio     | sorriso       |            |        |
| dúvida       | aprimoramento | aventura      | conhecimento | museu        |               |            |        |
| irresistível | pesquisa      | curiosidade   | diversão     |              |               |            |        |

e tudo aquilo que possamos evocar ao dizer LÚDICO!

Antes do término deste trabalho retomaremos esta questão.

**PARTE - I - O LÚDICO: DA ANTIGÜIDADE AOS  
DIAS DE HOJE**

Neste capítulo nosso objetivo é mostrar que o(s) significado(s) do conceito lúdico está(ão) intrinsicamente ligado(s) ao contexto histórico em que ele(s) se expressa(m). Dessa forma, entendemos que não existe o lúdico mas diferentes formas de expressão lúdica que se referem às diferentes culturas, a diversos contextos históricos e que dependem do desenvolvimento tecnológico do momento.

Para contextualizar o lúdico na antigüidade, abordaremos a cultura grega passando por Homero que "...começa, para não interromper-se, a tradição da cultura grega: seu testemunho é o mais antigo documento que podemos, proveitosamente, compulsar acerca da educação arcaica."<sup>1</sup>, por Esparta, por Atenas, pelos Sofistas, até chegar na educação romana, estabelecendo um quadro representativo da antigüidade que nos permitirá continuar a trajetória das diferentes expressões lúdicas no decorrer da Idade Média até os dias de hoje e, então estabelecer uma conclusão provisória sobre o lúdico enquanto elemento cultural e histórico.

## 1.1 - O LÚDICO EM ÉPOCAS REMOTAS

A cultura grega foi inicialmente uma prerrogativa da aristocracia dos guerreiros, não guerreiros selvagens e pré-históricos, mas sim de cavaleiros: "...estes heróis homéricos não são combatentes selvagens, guerreiros-pré-históricos (...) em certo sentido, são já cavaleiros"<sup>2</sup>. Isto significava que entre estes cavaleiros, existia uma disputa como forma de exibição de suas qualidades físicas como a força, a destreza, a agilidade, entre outras; e não combates mortais por comida, terra, caça, etc. Esta atividade possui em si um caráter de jogo, por onde o lúdico, neste contexto, se expressa. Nestas disputas existiam regras e objetivos como vencer aquele que fosse o melhor, alegrar o público, realizar uma bela exibição, e o valor mais prestigiado deste momento cultural e histórico: o ser herói. Foi neste valor que se pautou a pedagogia homérica, representante da educação do contexto: "Tal é o segredo da pedagogia homérica: o exemplo heróico (...).

---

<sup>1</sup> MARROU, H. *História da Educação na Antigüidade*. Trad. de Mario Leonidas Casanova. S.P.: E.P.U., Brasília, I.N.L., 4ª reimpressão, 1.975. p.15.

Assim como a baixa Idade Média nos legou a imitação de Cristo, a idade média helênica transmitiu à Grécia clássica, por meio de Homero, esta imitação do herói. É neste sentido profundo que foi Homero educador da Grécia (...)”<sup>3</sup>.

Os jogos constituíam um aspecto dominante na cultura cavaleiresca. Eram caracterizados de duas maneiras: os jogos livres e espontâneos da vida cotidiana, como divertimentos musicais, danças, dedilhar da lira, disputas verbais e concursos de eloquência; ou então aqueles que representavam os grandes momentos, as grandes festas da vida dos nobres: as manifestações com diligências, o boxe, os jogos funerários, a corrida, a luta, o arremesso de peso, o dardo, o tiro de arco e o mais nobre de todos: a corrida de carros de biga.

Percebemos o lúdico como expressão da cultura cavaleiresca caracterizado nos combates, nas festividades, nas comemorações, no ser herói, onde identificava e impulsionava tal cultura.

A época arcaica de Esparta não foi tão diferente: no lugar da formação do cavaleiro para a realização pessoal do ser herói, se formava o soldado que possuía como valor coletivo de formação, a dedicação à pátria. Os jogos, assim passaram a privilegiar o atletismo, que por este ideal, trouxe à Esparta, nos jogos olímpicos de 720 a 576(a.C.), o maior índice de campeões. Mesmo diante de toda esta cultura física, Esparta valorizou as artes, a música, a dança, a poesia, e encontrou nelas a literatura e o seu cunho intelectual.

Por volta de 550(a.C) Esparta tornou-se um Estado tirânico e militar, que ditava todas as regras de vida, exigindo obediência e lealdade. Nesta nova Esparta não havia lugar aos “imperfeitos”. “... nascida, a criança deve ser apresentada (...) a uma comissão de anciãos: o futuro cidadão só é aceito quando é belo, bem formado e robusto; os raquíticos e disformes são condenados e lançados no monturo...”<sup>4</sup>. O monturo é um local onde se deposita imundices, dejeções ou lixos. Podemos dizer que as crianças e jovens já possuíam pré determinadamente o desenvolvimento que deveriam percorrer para tornar-se “perfeito”.

---

<sup>2</sup> Id. *Ibidem* 1: p.20

<sup>3</sup> Id. *Ibidem* 1: p.32

<sup>4</sup> Id. *Ibidem* 1: p.41

Encontramos em Esparta dois momentos de expressão lúdica: a expressão pelo prazer presente em tornar-se um soldado, na dedicação à pátria, na apreciação dos jogos atléticos, nas artes, na poesia, entre outros; e a expressão presente no ideal de tornar-se “perfeito”. Do mesmo modo, o lúdico é aqui um elemento de expressão da própria cultura, transformando-se de acordo com as suas evoluções.

Em Atenas, a cultura continua se transformando e modificando seus valores: “Os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seu antigo costume de andarem armados e, tendo despido a armadura de ferro, a adotarem um gênero de vida menos rude e mais civilizado”<sup>5</sup>, o que garantiu à cultura ateniense um caráter primacialmente civil.

A educação continuava voltada à vida da nobreza, agora representada pelos grandes proprietários de imóveis. A nobreza, por ser rica, possuía ociosidade, e para ocupar este “tempo livre” os nobres praticavam os esportes elegantes: o hipismo, a caça, o boxe, a luta, entre outros. “Esta vida nobre é a que se pode imaginar supondo-se que o modo de existência do cavaleiro homérico perdura privado apenas do seu aspecto guerreiro: define-se ela essencialmente pela prática dos esportes elegantes”<sup>6</sup>. Por tais razões, a Educação Física ocupou lugar fundamental na educação dos jovens atenienses, onde deveria “... preparar a criança para disputar, seguindo as regras, as provas de atletismo: corrida, arremesso de disco e dardo, salto em extensão, luta e boxe”<sup>7</sup>. Além da educação física, os atenienses também valorizaram a Educação Musical, Poética e Literária, cada qual com seus mestres específicos. O ensino da dança, canto, da lira, da leitura e escrita que iam se tornando cada vez mais existentes no cotidiano ateniense.

Percebemos a expressão lúdica destacando-se nos jogos, nas artes, nos esportes elegantes, na literatura, na dança, na música, etc.

Como expressão cultural, o lúdico se transforma, se aprimora, de acordo com as características desta cultura, existindo como jogo, como literatura, como arte, como tudo aquilo que envolver prazer, desejo, estímulo, sonho...

Com os sofistas, a cultura antiga se distanciou significativamente das características presentes no cavalheirismo ou em Esparta, existindo uma verdadeira

---

<sup>5</sup> *Id. Ibidem* 1: p.66

<sup>6</sup> *Id. Ibidem* 1: p.69

<sup>7</sup> *Id. Ibidem* 1: p.78

inversão dos valores culturais, que abandonaram a ênfase ao elemento esportivo para oferecer à educação um caráter essencialmente cerebral, e a conseqüente distância gerada entre a educação e os esportes.

Os sofistas surgem na segunda etapa do século V, enfatizam a formação do homem político, do homem de Estado, do dirigente da cidade. Sua missão pedagógica pautava-se pelo seguinte: "... armar para a luta política a personalidade forte que haverá de impor-se como chefe à cidade."<sup>8</sup> "Eles não ensinam a seus alunos nenhuma verdade sobre o ser ou sobre o homem, mas tão somente a terem sempre razão em qualquer circunstância. Eles ensinavam (...) a vencer em toda discussão possível."<sup>9</sup> A metodologia utilizada por eles visava confundir o adversário através da arte da persuasão e da retórica; ou seja, de se expressar tão bem, clara e logicamente de forma a sempre terem razão.

Dai decorre que a cultura grega passou a valorizar o intelectual em detrimento do físico. O esporte, por sua vez, se distanciou da educação grega, o culto aos campeões e heróis fez com que os atletas se especializassem em atividades e esportes particulares, que então assumiram técnicas e treinamento específicos. "Assim, por um lado, o esporte torna-se uma especialidade, e, por outro, a sofística reclama de seus sequazes, maior esforço no plano intelectual. (...) Praticar-se-á sempre o esporte em Atenas, mas este não é mais o objetivo principal da juventude ambiciosa. Estes adolescentes (...) vão, ao sair da conferência do mestre (...) meditar nos campos (...), não mais podendo interessar-se precisamente por façanhas atléticas."<sup>10</sup>

Os esportes mais valorizados eram a ginástica, a equitação, os jogos de bola, a corrida a pé, o salto em extensão, o lançamento de dardo e disco, a luta, o boxe, o pancrácio (o exercício mais brutal e violento numa mistura de boxe e luta). Tal educação era ministrada ora nos ginásios, ora em palestras, sempre priorizando os cuidados com o corpo, com a higiene.

Os jogos deixaram de fazer parte da formação distanciando-se, especializando suas técnicas e passando a existir mais como um divertimento paralelo e desvinculado da educação das crianças e jovens. Este culto à intelectualidade pode ser encarado, para

---

<sup>8</sup> *Id. Ibidem* 1: p.88

<sup>9</sup> *Id. Ibidem* 1: p.89

<sup>10</sup> *Id. Ibidem* 1: p.102

efeito de nosso tema, como uma forma de expressão lúdica que se manifestou pelo prazer da oratória ou do domínio da palavra, e não mais pelo prazer da disputa física.

Assim o ideal desta cultura era a formação do jovem elegante e culto, que dominava as letras, a literatura, entre outros, e que agora tem no esporte, não mais o ponto central de sua educação, mas um complemento à sua formação.

Com o crescente interesse pelas letras, e a presença do atletismo profissional, a ginástica e os esportes entram em declínio. As letras neste momento representavam "... a parte verdadeiramente dinâmica da cultura: tendem a açambarcar o interesse, a energia e o tempo da juventude."<sup>11</sup> Mesmo assim, "o gosto pelos esportes atléticos e sua prática permanece, como na época arcaica, um dos traços dominantes da vida grega, (...) o esporte, não é para os gregos apenas um divertimento apreciado, é algo de muito sério, que se relaciona com todo um conjunto de preocupações higiênicas e médicas, estéticas e éticas a um só tempo."<sup>12</sup>

A expressão lúdica caracteriza-se aqui como o prazer pelas letras, literatura, e por constituir-se um jovem elegante.

Já a cultura romana nos primeiros séculos era "... dominada por uma aristocracia de camponeses, de proprietários rurais...",<sup>13</sup> a qual era refletida, e também reflexo de uma educação familiar-camponesa baseada no costume dos ancestrais: e que visava a formação do bom soldado-camponês. É neste aspecto que a educação física é valorizada enquanto qualidades físicas e vigor. Pois não havia um espírito competitivo em relação aos jogos, o que existia era uma exibição através deles, como afirma Marrou: "rigorosamente falando, não há esporte: em latim ludus é o treinamento ou um jogo: a palavra (...), não implica de maneira clara a idéia de competição (...), com o tempo, os ludi tornam-se cerimônias mais oficiais, mais solenes, mas vejo nisso menos competições que exibições, conquanto a vaidade possa satisfazer-se aí tanto quanto o desejo de brilhar, de fazer-se notar."<sup>14</sup>

Com a dominação grega, Roma adota de forma parcialmente fiel, a cultura grega helenística. Ao citarmos a palavra parcialmente quando nos referimos à adoção da cultura

---

<sup>11</sup> Id. *Ibidem* 1: p.208

<sup>12</sup> Id. *Ibidem* 1: p.185

<sup>13</sup> Id. *Ibidem* 1: p.358

<sup>14</sup> Id. *Ibidem* 1: p.371

grega pelos romanos já estávamos considerando a forma pela qual os jogos e a educação física, tão presentes na cultura helenística, foram desconsiderados pelos romanos por serem vistas como atividades gratuitas e inúteis: “... o romano da República não dispõe de tempo para consagrar os prazeres elegantes.”<sup>15</sup>

Roma adotou as escolas, o apego a arte e a música, mas os esportes foram descartados enquanto competições ou exhibições. “Em verdade, a prática dos exercícios ginnicos integrou-se na vida romana sob categoria de higiene, não sob a de esporte, a título de acessório da técnica dos banhos a vapor. Arquitetonicamente, a “palestra” romana é uma dependência das termas, hipertrofiadas com relação às instalações do esporte, se as comparamos a seus modelos gregos; quanto ao “ginásio” romano, não passa de um jardim de recreio, um parque de cultura.”<sup>16</sup>

Os esportes permaneceram vivos na cultura romana, porém de uma forma mais descompromissada, a ser apreciado por aqueles que desejassem, sem que isso fosse a essência do bom-romano. A expressão lúdica estava, então, presente, por exemplo, nesta satisfação de tornar-se um bom-romano, sem esquecer as artes, a música, a literatura, entre outras expressões culturais do contexto.

Ariès, no que diz respeito a uma possível “definição” do lugar social do lúdico nestas sociedades, diria que no contexto da Antigüidade se o lúdico permeava toda a sociedade não havia grandes distinções entre as atividades lúdicas próprias da infância e as específicas de adultos. Isto porque durante toda a Antigüidade, Ariès considera que a criança era vista como um pequeno adulto, e assim que fosse possível já estava inserida nos trabalhos e jogos dos adultos. Era pela prática daquilo que os adultos realizavam que se dava a aprendizagem da criança. Isto significa que a infância durava muito pouco: até o momento que a criança fosse capaz de realizar trabalhos como os dos adultos. “A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, (...) a criança (...) mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem (...). A transmissão dos valores e do conhecimento, (...) pode-se dizer que durante séculos (...) foi

---

<sup>15</sup> *Id. Ibidem* 1: p.385

<sup>16</sup> *Id. Ibidem* 1: p.385

garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”.<sup>17</sup>

Durante a antiguidade os jogos constituíram um dos mais importantes meios de união e de identidade cultural, pois o trabalho não ocupava todo o tempo que as pessoas possuísem, como ocupou durante a Idade Média. Neste contexto, as crianças participavam igualmente dos jogos, das festas, das comemorações, etc, bastava possuir condições para isto. “Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia (...), os jogos e os divertimentos (...), formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estruturar seus laços coletivos, para se sentir unida (...). Ora, as crianças - as crianças e os jovens - participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição.”<sup>18</sup>

## **1.2 - NASCE A ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA E COM ELA UM LÚDICO INFANTIL**

Ao final do século XVII, segundo Ariès, a criança deixou de ser misturada aos adultos e a preocupação com a mesma passou a ser muito grande no sentido de educá-la. Surgiu um sentimento totalmente novo, os pais se preocupavam com os estudos dos filhos, a família tornou-se mais íntima e unida, a criança não podia mais ser substituída facilmente, para melhor educá-la optou-se por ter poucos filhos, o que fazia a substituição ser desconsiderada. A educação foi então assumida pela escola, onde as crianças eram separadas dos adultos numa espécie de quarentena, como cita Ariès, antes de participar da vida social diretamente. “... a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas(...). A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação (...), a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou

---

<sup>17</sup> ARIÈS. P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. de Dora Flaksman. 2ª ed. R.J.: Zahar, 1.981. p. 10.

então um longo processo de enclausuramento das crianças (...), que se estendia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação (...) das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.”<sup>19</sup>

As transformações culturais não abordaram apenas a educação e o trabalho da sociedade, elas se remeteram com igual influência sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras.

No início do século XVII um novo sentimento em relação aos jogos foi estabelecido: em razão de preservar a moralidade da criança, da preocupação com sua educação foram classificados os jogos que lhe seriam adequados ou não, caracterizando os mesmos como bons ou maus. “Ao longo dos séculos XVII e XVIII porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna em relação aos jogos, (...). Esse compromisso (...) é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons”.<sup>20</sup>

Inicia-se neste momento a separação daquilo que é destinado à criança e ao adulto, o que antes não existia: as crianças participavam dos jogos e brincadeiras que pertenciam ao mundo dos adultos . Poderíamos dizer que aqui começa a caracterizar-se a especificidade da infância numa forma mais declarada, pois já havia uma distinção antiga entre os jogos dos adultos e dos fidalgos, e os jogos das crianças e dos vilões, que durante a Idade Média estendeu-se apenas a certos jogos não tão populares: os jogos de cavalaria. É relevante citar que antes da definição de nobreza , os jogos eram comuns a todos sem distinções.

“... no século XVII, havia uma distinção entre os jogos dos adultos e dos fidalgos, e os jogos das crianças e dos vilões. A distinção era antiga e remontava à Idade Média. Mas na Idade Média, a partir do século XII, ela se aplicava apenas a certos jogos, pouco

---

<sup>18</sup>Id. *Ibidem* 19: p. 94

<sup>19</sup>Id. *Ibidem* 19: p.11

<sup>20</sup>Id. *Ibidem* 19: p.104

numerosos e muito particulares: os jogos de cavalaria. Antes disso, antes da constituição definitiva da idéia de nobreza, os jogos eram comuns a todos, independentemente da condição social”.<sup>21</sup>

Ao longo do século XVIII, devido a grande preocupação com a moral, os colégios jesuítas perceberam e utilizaram a possibilidade educativa dos jogos. Estes eram selecionados dentre aqueles considerados bons, e aproveitados como recurso educativo no sentido de análise, compreensão e prática de tais jogos. Até mesmo a dança, que estava sendo condenada como habito profano, foi ensinada pelos colégios jesuítas como meio para harmonizar os movimentos do corpo e de oferecer ao jovem uma boa postura e elegância.

“... ao longo do século XVII, e principalmente sobre a influência dos jesuítas (...), já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos.(...) foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical em relação aos jogos.(...) propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhe-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis como os estudos”.<sup>22</sup>

Foi a influência dos jesuítas que mostrou “...as possibilidades educacionais dos jogos. Assim, estes, foram adotados pela escola a partir de uma primeira seleção, regulamentação e controle. Dentro desta perspectiva de defender os jogos, os médicos iluministas conceberam uma nova técnica de higiene corporal, a cultura física, e há ainda outra justificativa que surge no final do século XVIII em relação aos jogos: a de que estes preparavam os rapazes para a guerra. Estabeleceu-se assim um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos, o treinamento do soldado e as necessidades do patriotismo; e esse tipo de preocupação com a moral, a saúde e o bem comum e mais a questão do destino dos jogos segundo a faixa etária faz parte do processo

---

<sup>21</sup>Id. *Ibdem* 19: p.116

<sup>22</sup>Id. *Ibdem* 19: p.112

que leva à distinção de atividades que eram comuns originalmente a toda sociedade”<sup>23</sup>.

Notamos como o contexto da Antigüidade repercute neste momento: a profissionalização e a particularidade oferecidas aos esportes, o treinamento, a educação física, os cuidados com o corpo e higiene vão se destacando e assumindo novas áreas relacionadas também a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Só que agora num caráter escolarizado destinado às crianças enquanto que aos adultos competem novas ocupações sociais.

Com a transformação da estrutura familiar gerada pelo ideal burguês, que levou a criança a um universo exclusivo: com seus jogos, seus brinquedos, uma nova versão de jogo foi estabelecida. Ou seja, a criança passa a utilizar dos jogos e brincadeiras, pertencentes aos cultos e festividades antigas e relacionados ao mundo adulto, como forma de aprendizagem e desenvolvimento ocorridos através da imaginação da criança ao lidar com tais brinquedos. É assim que “...o brinquedo começa a fazer parte da preocupação de pais e educadores como um meio que ajuda na formação da criança e que continua sendo oferecido a ela pelo adulto, só que agora esta tem universo próprio, que já não é tão comum ao do adulto”<sup>24</sup>.

Notamos que, conforme a sociedade se transforma, se aprimora e modifica sua cultura a partir dos avanços tecnológicos alcançados, também a expressão lúdica se modificava enquanto atendia os novos ideais estabelecidos: estava ela presente nas civilizações antigas como prazer pelos jogos, pela literatura, pelo ser herói e muitos outros; e posteriormente, no novo ideal e função da família, no trabalho, no constituir-se um jovem elegante, etc. Importante é perceber que o fato da expressão lúdica não ser representada apenas pelos jogos e festividades, não significa que ela deixou de existir, muito pelo contrário: ela existe não somente nos novos ideais sociais como também nas brincadeiras, no lazer, na música, na dança, nas comemorações, nos jogos destinados a educação das crianças e jovens, em tudo aquilo que troxesse prazer e satisfação às pessoas.

---

<sup>23</sup>SILVA, M. A. S. S., GARCIA, M. A. L. & FERRARI, S. C. M. *Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. S.P.: Cortez, CENEPEC, 1.989. p.16

<sup>24</sup>Id. *Ibidem* 23: p.26

É da antigüidade que resgatamos hoje o disfarce e a fantasia, que antes eram utilizados por todo povo, e hoje somente as crianças o fazem mais amiude<sup>25</sup>. Hoje percebemos claramente esta distinção, e isto nos faz concordar com a conclusão de Ariès:

“Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono destes jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes.(...). É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe.”<sup>26</sup>

Atualmente podemos notar a presença destas características em nossa sociedade. A educação continua sendo considerada muito importante ao desenvolvimento e aprendizagem da criança; os jogos da mesma forma, fazem parte deste processo e constituem discussões muito significativas à pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia. A infância possui um estatuto próprio com seus direitos e deveres garantidos, e leis que garantem o direito a infância (a existência destes direitos na prática propriamente dita caberia a uma posterior e futura discussão). O brincar, hoje, parece estar associado ao “estado de ser” criança.

O desenvolvimento tecnológico nos remete hoje ao mundo dos computadores, da Internet, da T.V. a Cabo, dos parques de diversões com brinquedos incrivelmente surpreendentes, e inúmeras outras inovações. E, é neste sentido e por tais ideais como o domínio tecnológico, a democracia, o trabalho, as pesquisas, a luta contra o desemprego, o sonho de alcançar objetivos, etc, que a expressão lúdica tem se manifestado, pois é nestes aspectos que se encontram os anseios, satisfações e prazeres da sociedade atual, a qual sem dúvidas não esqueceu de se divertir, tendo também como expressão lúdica muitas formas de lazer. Por estes motivos poderíamos considerar que o lúdico pode se

---

<sup>25</sup> Os adultos na maioria das vezes só se permitem entrar no “faz de conta” em ocasiões muito específicas como no Carnaval, nas festas a fantasia, na encenação teatral ou nas festas folclóricas.

<sup>26</sup> *Id. Ibidem* 19: p.124

expressar pela brincadeira, pelo jogo, pelo sonho, pelo desejo, pelo trabalho, pelo movimento, pela história, pela vida.

Para finalizar citaremos as autoras do livro *Memórias e Brincadeiras* que, referindo-se ao pensamento de Walter Benjamin sobre os jogos, a criança e sua relação com o mundo afirmam:

“A reflexão sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos passa por um olhar da criança na relação com o mundo que a rodeia, ficando claro que ela não faz parte de uma comunidade isolada e sim que está inserida num contexto onde seus jogos, brincadeiras e brinquedos representam um “diálogo simbólico” com o mundo.

Diálogo este que se dá em duas direções: 1) na relação com a história da humanidade que, embora transformada no decorrer dos anos, trouxe até o século XX uma essência que permanece: o lúdico como parte integrante do homem e, mais recentemente, especialmente da criança, e 2) um diálogo entre o próprio eu e a compreensão do momento e da experiência que vive”.<sup>27</sup>

Em nosso ponto de vista, estes são parâmetros significativos.

### **1.3 - A TÍTULO DE CONCLUSÃO PROVISÓRIA: O LÚDICO COMO ELEMENTO CULTURAL E HISTÓRICO.**

Até aqui afirmamos existir, desde a antigüidade, a expressão lúdica como elemento cultural e por isso pertencente ao processo de desenvolvimento do sujeito. Será esta afirmação verdadeira? Entendemos, a partir da concepção de Huizinga, que a cultura é o conjunto das produções humanas as quais garantem ao homem a sua supremacia diante dos outros animais sendo a cultura característica essencial do homem.

Mas, onde está o lúdico neste discurso? Por que abordar a antigüidade para falar sobre o lúdico? O que é o lúdico? Qual a sua relação com a cultura?

---

<sup>27</sup>Id. *Ibidem* 23: p.28

Para responder a tais questões, utilizaremos as considerações de Huizinga feitas em "Homo ludens.". Para entender as mesmas, buscaremos definir o significado da palavra lúdico e posteriormente abordá-lo à luz do pensamento de Huizinga.

Segundo Bueno: "Lúdico; adjetivo, relativo a brinquedos, jogo, sem mira de resultados materiais."<sup>28</sup> Segundo Aurélio: "Lúdico [ De lud(i)- - ico]. Adj. Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos: a atividade das crianças."<sup>29</sup> Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: "Lúdico - Adj.que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos."<sup>30</sup> Segundo Caldas Aulete: "Lúdico - Adj. que se refere a jogos ou divertimento// F. lat. Ludus (jogo, divertimento, recreação)."<sup>31</sup>

Nossos filólogos ressaltam que o lúdico é uma qualidade inerente ao ato de brincar, de jogar. Para eles a brincadeira não pressupõe resultados materiais, quase que esgota-se por si só e, pelo menos um deles, a vê como atividade específica de criança.

Paralelamente a estas definições consideramos a definição de jogo de Huizinga: "...o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana."<sup>32</sup>

O que há de diferente entre elas?

Para responder a está questão caminharemos por partes. Assim, primeiramente consideremos as definições dos dicionários. Notamos que em todas elas a definição é feita por adjetivos. O lúdico então é um adjetivo referido as palavras jogo, brinquedo,

<sup>28</sup> BUENO, F.S - *Dicionário da Língua Portuguesa* - Ministério da Educação e Cultura, 1976. p.792.

<sup>29</sup> FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. R.J.: Nova Fronteira, 1ª ed, 15ª impressão, s.d. p. 1102

<sup>30</sup> INTERNACIONAL, Mirador. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. S.P.: Companhia de Melhoramentos de São Paulo, 1.975. p. 1066.

<sup>31</sup> AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. R.J.: Delta, 3ª ed, 1.974. p.2188.

<sup>32</sup> HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*. S.P.: Perspectiva, EDUSP, 1971. p. 33.

divertimento, recreação, entre outras. Poderíamos então dizer que lúdico é uma qualidade oferecida a estas atividades ou objetos.

Estamos a procura do substantivo lúdico. Até este momento o definimos, logo no início deste trabalho, da seguinte maneira: não existe o lúdico, mas sim diferentes formas de expressão lúdica referentes às diferentes culturas, a diversos contextos históricos e que dependem do desenvolvimento tecnológico do momento. Se formos comparar a nossa afirmação com as definições dos dicionários, poderíamos considerá-la verdadeira no sentido de todas oferecerem ao lúdico o significado de um adjetivo, mas por outro lado, nossa colocação envolve as expressões lúdicas não apenas como jogos e divertimentos. Para nós ela vai além, estando presente em todas as manifestações culturais que expressem os ideais e o desenvolvimento do momento. O lúdico então pode ser considerado:

movimento    sonho    vôo    história    cultura    idéias    vontade    alegria  
sol    jogo    liberdade    expressão    argila    sabor    linguagem  
aprendizagem    água    símbolos    brinquedo    música    dança    pés descalços  
exibição    arte    diversão    criatividade    terra    lazer    som    conhecimento  
tradição    diversão    cheiro    regras    filosofia    prazer    festa    transformação  
surpresa    descoberta    sensações    tato    olhar    coletivo    aventura    satisfação  
gosto    brincadeira    alma    curiosidade    crescimento    poesia    homem  
vida    memória    pensamento    desafio    leitura    imitação    símbolos    interpretação  
desenho    silêncio    sorriso    poesia    dúvida    aprimoramento    surpresa    aventura  
conhecimento    museu    irresistível    pesquisa    arte

e tudo aquilo que possamos evocar ao dizer LÚDICO!

Retomando a citação de Huizinga sobre o jogo. Primeiramente concordamos com ele a partir do momento em que o jogo é uma das formas de expressão lúdica pertencente a cultura de uma sociedade e, que por isso traz em seu bojo os ideais, os valores e objetivos desta cultura, como pudemos perceber quando nos referimos a ela na Antigüidade ou no surgimento do capitalismo.

Ao caráter de atividade voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, oferecida ao jogo por Huizinga, concordamos no sentido de que a partir do momento que o jogo constitui uma forma de expressão lúdica da cultura, não importando se é a principal delas ou não, ele será mesmo realizado com prazer e voluntariamente, simplesmente por constituir parte desta cultura. É também por este mesmo motivo que o jogo ocorre num determinado limite de tempo e de espaço, afinal, será de acordo com o momento histórico em que ele se apresenta, que o mesmo será vivido e concebido, por isso, de diferentes maneiras que lhe colocarão seus limites de tempo e espaço. Desta mesma forma e por estes mesmos motivos, concordamos com Huizinga quando diz que o jogo se realiza segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, pois fazendo parte da cultura ele é aceito, respeitado e praticado naturalmente sem ser imposto. Ou será que atualmente, admiramos, respeitamos e vibramos com o nosso futebol, por exemplo, por obrigação e imposição? É também por estas razões que concordamos que o jogo tenha um fim em si mesmo e seja acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria.

Gostaríamos de oferecer uma maior atenção ao que Huizinga cita em sua definição de jogo, afirmando que este é dotado de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Mas, como fica a situação das civilizações antigas onde o jogo constituiu-se, na maioria das vezes, a principal forma de manifestação cultural fazendo parte importante do cotidiano destas civilizações? No caso deste contexto histórico e tecnológico o jogo não poderia ser considerado como algo diferente da vida cotidiana. Atualmente o jogo até pode ser considerado desta forma, mas na cultura antiga seria duvidoso caracterizá-lo assim.

Voltando a nossa questão inicial, é realmente difícil classificar diferenças entre as definições dos dicionários e a definição de Huizinga, a partir do momento que

consideramos o jogo como uma forma de expressão lúdica. Podemos considerar que o lúdico é uma das qualidades do jogo, qualidade esta que lhe oferece a alegria, regras próprias, o caráter voluntário, um fim em si mesmo e a liberdade de compromissos ou resultados materiais. Isto é o jogo: o lúdico em ação.

Tendo clara esta concepção de lúdico, voltemos à questão do mesmo enquanto componente cultural. Segundo Huizinga até mesmo os animais jogam, existe jogo entre eles: “Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se para brincar (...). Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles em tudo isso, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento”<sup>33</sup>. E, também considerando que a civilização existe a partir da cultura humana, o jogo será anterior à própria civilização. Logo, o lúdico também o será, existindo não só durante a antiguidade e toda a história da humanidade, como antes dela.

“Portanto, é desde o início que se encontram no jogo os elementos (...) que constituem os fundamentos da civilização, por que o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização.”<sup>34</sup> E foi através dele que se originou esta “força civilizadora”.

Concordando com Huizinga, foi pelo jogo, pelo lúdico em ação que se originou a fonte da civilização, pois através dele o homem pode saciar as suas necessidades essencialmente humanas. Ele mesmo escreve: “Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo (...) todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc (...). Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos esses elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas”<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Id. *Ibidem* 32: p.3

<sup>34</sup> Id. *Ibidem* 32: p.85

<sup>35</sup> Id. *Ibidem* 32: p.84 e 85

Assim, diríamos que o lúdico é um componente cultural, e mais, é ele através do jogo, que funcionou como “mola” do surgimento da cultura. “O espírito de competição lúdica enquanto impulso cultural é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento.”<sup>36</sup>

Toda a antigüidade caracteriza-se por uma cultura voltada ao jogo, às exhibições, à força, aos heróis, ao perfeccionismo, às festas e rituais, etc. Cada qual a seu modo encontra-se enraizada nas expressões lúdicas vividas nos momentos de prazer, nas vitórias, nas artes, na música, na literatura, nos rituais, nas comemorações da época. Huizinga ao contrapor o elemento lúdico entre Roma e Grécia sintetiza-o muito bem: “A importância do elemento lúdico na civilização romana está bem presente em sua estrutura ritualística, só que aqui os jogos não se revestiam da vivacidade de colorido e da brilhante imaginação que apresentam na civilização Grega...”<sup>37</sup>, visto que Roma adotou a cultura helênica tendo se negado a assumir certas características da mesma, entre elas, os jogos, a educação física, como já comentamos anteriormente.

Tais características são bem marcantes até o século XVIII e XIX quando a burguesia passa a liderar os destinos da civilização, do Estado, e a ditar uma nova cultura, como também mencionado anteriormente, fazendo com que as expressões lúdicas assumam novas características voltadas então aos novos ideais políticos, econômicos e sociais. Como cita Huizinga: “Parece haver pouco lugar para o jogo no século XIX. Já no século XVIII o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês do bem estar social (...) haviam deixado uma forte marca na sociedade. Estas tendências foram exacerbadas pela Revolução Industrial (...). O Trabalho e a produção passam a ser o ideal da época (...). Assim, as dominantes sociais passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais (...)”<sup>38</sup>. Foi assim que o lúdico passou a se expressar através dos novos ideais sociais, que anteriormente se davam através dos jogos.

Afirmamos aqui, e concordamos com Huizinga, que com a nova razão social estabelecida pelo ideal burguês-capitalista, o jogo deixa de ser a expressão lúdica caracterizada e concebida como a alavanca das produções culturais. A partir deste

---

<sup>36</sup> Id. *Ibidem* 32: p.193

<sup>37</sup> Id. *Ibidem* 32: p.194

<sup>38</sup> Id. *Ibidem* 32: p.212 e 213

momento histórico, o jogo envereda-se com mais força no contexto educacional através das escolas e colégios, e sobre a influência jesuíta. Também há neste jogo uma forma de expressão lúdica, e além desta, nos novos ideais estabelecidos, que sendo alcançados são motivos de satisfação, prazer e realização pessoais. Não estaria o lúdico também presente nestas expressões culturais?

A partir deste momento se faz necessário um maior direcionamento ao nosso objeto de pesquisa: a expressão lúdica na Educação Infantil. Para isto vamos considerar que o jogo é uma das formas de expressão lúdica presente em nossa cultura e por isso, presente também na educação. O jogo no decorrer da história da humanidade esteve sempre presente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens. Durante a Idade Média com o surgimento das escolas e colégios, e sobre a influência dos jesuítas, como já abordamos, o jogo continuou presente na educação e a partir deste momento, através de uma forma, que poderíamos chamar de escolarizada. Tomando a história como referência, atualmente podemos perceber o jogo como um objeto de pesquisa, estudo e debates no campo da pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia, enquanto influência no desenvolvimento, na aprendizagem, na cultura e na educação das crianças e jovens. Neste sentido passaremos a discutir o lúdico como expressão através do jogo, do brinquedo, da brincadeira, do cotidiano e da especificidade da infância.

Acreditamos então caber neste momento uma análise, ainda que sucinta, de como a educação utiliza, pensa, e assume o jogo enquanto expressão lúdica. Como recurso metodológico? Como essência da aprendizagem e do desenvolvimento da criança? Como elemento cultural historicamente elaborado? Como?

## **PARTE II - O LÚDICO “ESCOLARIZADO”**

A partir das considerações feitas na primeira parte deste trabalho, é importante ressaltar que o lúdico esteve sempre presente na educação de jovens e crianças, ocupando papéis significativos nesta formação. Sendo abordado por psicólogos, pedagogos e outros, o lúdico assumiu e assume diferentes abordagens e importâncias.

Saltando para os dias de hoje, faremos uma breve análise do significado do lúdico segundo alguns autores que abordam a questão em suas teorias: Maria Montessori que pode ser considerada uma das primeiras a afirmar que o conhecimento não é aleatório e que o jogo existe como importante recurso de aprendizagem; Jean Piaget e a abordagem do jogo como requisito básico ao desenvolvimento; e Lev Semynovitch Vygotsky que considera o brinquedo uma situação criada conscientemente pela criança para realizar seus desejos a qual se torna importante via de desenvolvimento.

## **2.1 - MARIA MONTESSORI E A “DESCOBERTA” DA ESCOLARIZAÇÃO DO JOGO.**

Maria Montessori nasceu em agosto de 1870, em Chiaravalle, província de Ancona, Itália. Em sua adolescência mudou-se para Roma com sua família. Formou-se, primeiramente, em Ciências Contábeis e posteriormente em medicina, sendo a primeira mulher, na Itália, diplomada por este curso.

Em 1906, já conhecida por seu grande interesse pela criança e, em especial, pelos problemas relativos às influências negativas do meio social. Montessori é encarregada, pelo diretor geral do instituto Dei Beni Stabili de Roma, de organizar algumas escolas infantis. Em janeiro de 1907 foi aberta a primeira Case dei Bambini. A partir deste momento, Montessori passou a ser conhecida também por sua obra pedagógica e suas atividades científicas, nas quais apresentava sua grande preocupação e incentivo à formação de uma consciência social em seu país.

Empenhada nos estudos sobre o desenvolvimento da criança, Montessori começa a elaborar e classificar as formas mais adequadas de auxiliar o crescimento harmonioso da criança. “...prepara-lhe um ambiente, onde possa desenvolver espontaneidade, iniciativa,

conquistando sua independência. modela suas próprias atitudes, para o mais justo relacionamento, suscitando a autoconfiança, o sentido do outro, a ajuda mútua. Trata-se, enfim, de ajudar a vida que está em germe na criança.”<sup>39</sup>

“Maria Montessori aspira por um mundo novo, construído pelo homem novo. Propõe um plano integral de educação, para dar à criança uma visão cósmica da realidade. É todo um sistema de educação e jamais matéria de ensino, com práticas e técnicas estanques. Educação cósmica, como queira, é todo um sistema de educação que respeitando as fases do desenvolvimento, aplica-se a “ajudar à vida”, já ao pequenino. Este desde os primeiros anos, é ávido de pegar, apalpar, sentir cousas, querendo como que absorver e assimilar o ambiente que o rodeia, por todas as suas impressões de tamanho, forma, cor, cheiro, gosto (...). Através dessas percepções sensoriais, à criança propõe o contato com a natureza, a fim de conduzi-la a discriminar os reinos da natureza, as diferentes formas de vida. E por todos os seus aspectos, captar o que elas têm de bom, de belo, de harmonioso, e que merecem os profundos sentimentos de admiração, cuidado e amor. É tendência da criança contemplar o real do ambiente em que vive, e nessa afinidade, como que encarná-lo.”<sup>40</sup>

Para atender ao objetivo da construção do homem novo, Montessori propõe a Normalização, que será sintetizada na questão da disciplina. Esta Normalização se dá de forma bem sistemática, sendo por esta razão que a criança deve, por exemplo, andar sobre uma linha demarcada no chão da classe, realizar os exercícios de silêncio, de atenção, de equilíbrio, de domínio corporal, etc, os quais devem ser repetidos freqüentemente.

“A vontade, como toda a atividade, diz Maria Montessori, se robustece mediante exercícios metódicos; em nós adultos, a vontade é educada por exercícios intelectuais: para as crianças, pelos exercícios de Vida Prática. Esses exercícios parecem não ensinar senão a exatidão e a graça dos movimentos, mas, mais profundamente, é o domínio de si que eles ensinam: formam o homem forte, de vontade enérgica.”<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> MACHADO, I. de L. *Educação Montessori: De um Homem Novo para um Mundo Novo*. S.P.: Pioneira, 2ª ed., 1.980. p. 4.

<sup>40</sup> Id. *Ibidem* 39: p.55

<sup>41</sup> Id. *Ibidem* 39: p.64

Para compreender melhor a proposta de Montessori é necessário esclarecer que o alvo de sua atenção são as crianças das classes sociais menos favorecidas, por isso o objetivo de construir o homem novo. Este homem novo será construído e se construirá a partir da disciplina e da moralização que são necessárias e fundamentais para a criança que passa a maior parte do seu dia nas ruas sem o auxílio de uma escola ou de alguém que possa educá-la. Desta forma, a criança aprenderá a organizar suas atividades e a organizar-se, será auxiliada na formação de sua personalidade onde evidencia-se a importância da moralização e então se tornará um homem novo, não mais discriminado, mas engajado no contexto social e político.

Antes de abordarmos o papel do jogo neste contexto, gostaríamos de acrescentar um outro aspecto do pensamento montessoriano que completará esta breve síntese que até aqui elaboramos. Quando Montessori escreve sobre o trabalho da criança, diz que este é muito importante pois constitui a formação do homem novo. O trabalho do adulto (aqui entendido como o professor) está em aperfeiçoar o ambiente, enquanto o da criança está em constituir-se o homem futuro. Por tais razões é primordial o trabalho com a Normalização e o auxílio à vida, para que o homem que está em formação crie e constitua novas formas de aperfeiçoamento do seu próprio desenvolvimento.

“A criança também é um trabalhador e um produtor. Embora não possa participar no trabalho do adulto tem uma tarefa própria a executar, grande e difícil - a de produzir o homem.”<sup>42</sup> Mas como se daria a produção deste homem? “Através de infatigável atividade, feita de esforços, experiências, conquistas e sofrimento, duras provas e extenuantes lutas, a criança desenvolve lentamente a sua difícil e admirável atividade, atingindo sempre novas formas de perfeição. O adulto aperfeiçoa o ambiente, mas a criança aperfeiçoa o ser. Os seus esforços são semelhantes aos de quem caminha sempre, sem descanso, para atingir a meta. Por isso a perfeição do adulto depende da criança.”<sup>43</sup> É interesse notar que, apesar do caráter extenuante que a autora imprime ao trabalho infantil de construção do “homem novo” ele não se dá sem a presença do jogo.

Este trabalho da criança está muito relacionado ao meio ambiente, a manipulação, a observação, a absorção e, com isso ao crescimento. É sobre como Montessori concebe

---

<sup>42</sup> Id. *Ibidem* 39: p.181

e propõe o trabalho neste meio e sobre como a criança cresce que iremos discorrer antes de abordar o jogo propriamente dito.

Maria Montessori acredita na auto-educação das crianças, e na não repressão por parte do adulto sobre a criança que deve agir por si mesma. A educação é o auxílio à vida, que a criança realiza por sua própria vontade num ambiente preparado.

A criança, segundo ela, nasce dotada de um impulso vital que a leva, num ambiente adequado, a uma evolução e ao amadurecimento. É por isso que a criança deve ser livre para construir-se, livre de pressões transforma-se em adulto. Neste sentido, as condições do meio serão essenciais ao desenvolvimento da criança, os fatores externos serão “educadores” que favorecerão a construção de sua personalidade. É por esta razão que Montessori diz que toda educação verdadeira é auto-educação.

“...a educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano, que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado.”<sup>44</sup>

Este processo de desenvolvimento do homem ocorre em etapas de crescimento que Montessori chama de “períodos sensíveis”. Cada etapa é preparada pela anterior, possuem características próprias e são, entre si, conseqüentes. “O primeiro destes períodos vai do nascimento aos seis anos. Neste período (...), o tipo mental permanece o mesmo. Dentro deste primeiro período existem ainda duas subfases (... ) a primeira, de zero a três anos, revela um tipo de mentalidade à qual o adulto não pode exercer direta influência. (...). A outra subfase ocorre (...) dos três aos seis anos, na qual o tipo mental é o mesmo, mas a criança começa a ser influenciável de um modo particular. Este período caracteriza-se pelas grandes transformações que se sucedem no indivíduo. (...) basta pensar na diferença que decorre entre o recém-nascido e a criança de seis anos”<sup>45</sup> Este período Montessori chama de período da “Mente absorvente”, a primeira subfase de mente “absorvente inconsciente e a segunda, de mente absorvente consciente.”

---

<sup>43</sup>Id. *Ibidem* 39: p.183

<sup>44</sup> MONTESSORI, Maria. *Mente Absorvente*. R.J.: Internacional e Portugalia, 2ª ed., s.d., p. 11

<sup>45</sup> Id. *Ibidem* 44: p. 20 e 21

O segundo período "... vai dos seis aos doze anos e é um período de crescimento, mas sem transformações. É um período de calma e serenidade e, psiquicamente falando, de saúde, força e segura estabilidade."<sup>46</sup>

O terceiro período "...vai dos doze aos dezoito anos e é um período de tais transformações que faz recordar o primeiro. Este último período pode ser subdividido em duas subfases: uma que vai dos doze aos quinze anos e a outra que vai dos quinze aos dezoito. É também caracterizado por transformações do corpo, que alcança a maturidade do desenvolvimento."<sup>47</sup>

Tentaremos agora, explicitar com maiores informações o que significa o 1º período, pois este se refere a faixa etária da Educação Infantil (0 a 6 anos), onde buscaremos compreender a importância do lúdico.

O período da mente absorvente caracteriza-se pela capacidade da criança de absorção de cultura, pela sua vida afetiva, motora, mental e sensorial. A mente absorvente inconsciente é o período criativo da inteligência, onde se forma o indivíduo típico da raça, onde a criança absorve os costumes, hábitos: a cultura que a rodeia, favoráveis ao seu desenvolvimento e progresso. Disto a criança não se lembrará mais tarde (inconsciente), mas tais dados ficarão para sempre absorvidos por ela.

Com auxílio adequado, a criança irá desenvolver suas potencialidades aprendendo a linguagem pelo olhar, sorriso, além do equilíbrio e a andar.

É pelo trabalho das mãos e pela verbalização que, vagarosamente, ocorre a transição da mente absorvente inconsciente para a consciente, pois o movimento auxilia o desenvolvimento psíquico e este se exprime e se aperfeiçoa tanto pelo movimento em si como pela ação no ambiente. Neste momento é necessário a manipulação de materiais específicos que auxiliem o desenvolvimento da atenção, observação, linguagem, percepções sensoriais, das relações matemáticas, motricidade e das ciências naturais. É este o momento de sugerir à criança jogos de discriminação, classificação, pareamento, associação, comparação, etc.

---

<sup>46</sup> Id. *Ibidem* 44: p. 21

<sup>47</sup> Id. *Ibidem* 44: p. 21

O período da mente absorvente consciente é aquele onde se organizam as inúmeras impressões que a criança absorve no período anterior, por isso é necessário intensa atividade, para que seu intelecto funcione continuamente como seu coração.

Neste sentido, é primordial a existência de um ambiente adequadamente preparado. Este ambiente deve oferecer à criança condições para a auto-educação: liberdade, livre escolha das atividades programadas onde a ação da criança seja por decisão e esforços próprios, chegando assim a descobrir-se, à descobrir a causa e efeito de suas ações, assim como a percepção do espaço e do tempo.

Em síntese, o período da mente absorvente é aquele onde ocorre a formação da personalidade psíquica e moral, e da construção dos mecanismos motores, sensoriais, etc. É fundamental um ambiente apropriado para a auto-educação; devendo existir nele ordem, respeito, organização, conservação para que a criança possa absorver a importância de regras, normas, limites necessários ao bom desenvolvimento e relacionamento. Para fazer parte deste espaço (ambiente apropriado), Montessori desenvolveu materiais especificamente a ele destinados. Tais materiais possuem características próprias e bem definidas: aparência atraente, brilho, forma, colorido, cada material transmite uma mensagem, possibilita a auto-atividade, é auto-corretivo beneficiando a iniciativa, o esforço e a independência da criança que age sozinha.

“Aquelas salas claras e luminosas com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequeninos, de todas as formas, tal como o mobiliário de uma casa moderna - pequenas mesinhas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos ao alcance da mão das crianças que aí dispõem os objetos e tiram o que desejam - tudo isso pareceu uma verdadeira melhoria com importância prática na vida da criança.”<sup>48</sup>

Quanto aos brinquedos da escola, Montessori irá dizer que eles devem adaptar-se ao tamanho da criança, representando o real (a realidade externa-concreta): miniaturas de pratos, talheres, móveis, os quais Montessori elaborou cuidadosamente e a partir de suas concepções de ensino e aprendizagem.

É neste universo pedagógico de Maria Montessori que encontramos o jogo. É pelo jogo que se dará o trabalho da criança de vir a constituir-se adulto. Este jogo terá a

---

<sup>48</sup> Id. *Ibidem* 44: p.107

finalidade Normalizadora, será regrado e organizado neste ambiente preparado e adequado ao crescimento da criança. Por este jogo a criança se interessará pois constituirá uma atividade produtiva; por exemplo, neste ambiente adequadamente preparado, ela estará se preparando e se formando adulto, vivenciando pelo jogo as mesmas situações - de forma fantasiosa e imaginativa vividas no mundo adulto. Este jogo por sua vez será disciplinador e organizado, levando a criança a absorver, vivenciar e praticar situações comuns, por exemplo, do cotidiano da mãe que arruma a casa. "Podemos dizer que em todos os seus exercícios a criança joga. Mas esses jogos levam-na a adquirir aptidões, poderes necessários à sua formação, ao seu desenvolvimento."<sup>49</sup>

É neste sentido que consideramos Montessori como a responsável pela descoberta da escolarização do jogo, no sentido de percebê-lo como uma forma de aprendizagem usada no espaço escolar, o que para a época, em que construiu e aplicou a sua proposta educacional, constituiu a forma de atingir o ideal de homem proposto pelas razões políticas, econômicas e tecnológicas do contexto.

Poderíamos dizer que Montessori, ao elaborar sua proposta, iniciou as discussões e as teorias que até hoje envolvem o papel do jogo, da expressão lúdica através do jogo, como caminho e como natureza, ou necessidade, ao desenvolvimento da criança, os quais podem e devem ser valorizados e utilizados pela educação infantil. Assim consideramos Montessori a iniciadora da escolarização, no sentido moderno do termo escola, do lúdico como base ao desenvolvimento da criança. Ela é a primeira a chamar a atenção para a importância da organização e utilização de recursos e materiais didáticos objetivando experienciar o real. Para tanto, o papel do professor como organizador do espaço de aprendizagem é fundamental.

Vimos que até o momento, o jogo era também utilizado pela educação escolarizada de crianças e jovens, iniciada na Idade Média através da influência dos jesuítas, como um complemento a esta educação. Montessori vai além propondo uma educação através do jogo. Sua proposta apresenta a partir dos objetivos que analisamos acima, um caráter político voltado às classes sociais menos favorecidas e discriminadas, a

---

<sup>49</sup> Id. *Ibidem* 44: p.151

construção do homem novo então significa um auxílio a vida das crianças destas classes sociais.

## **2.2 - PIAGET: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ATO DE CONHECER E A FORMAÇÃO DOS SÍMBOLOS. A CONSTRUÇÃO DO LÚDICO.**

Jean Piaget nasceu na Suíça, em Neuchâtel, no dia 9 de agosto de 1896. Interessou-se muito pela psicanálise, tendo nos anos de 1920 a 1933, na França, escrito vários textos sobre o assunto e também participado de um congresso juntamente com Freud.

Entre quinze e vinte anos de idade, Piaget resolveu consagrar sua vida “à explicação biológica do conhecimento.”<sup>50</sup> Isto por que o momento histórico da época caracterizava-se pelas discussões entre ciência e fé, paz e guerra, o cristianismo tradicional e o socialismo nascente. Foi neste contexto de problemas sociais, metafísicos, científicos e intelectuais que Piaget elaborou sua obra, onde traçou o programa de um vasto estudo do progresso biológico e do progresso do conhecimento. Nesta mesma obra já se pode encontrar “...manifestos os conceitos cardeais que serão desenvolvidos, aprofundados e precisados através de toda obra ulterior: a ação como fonte de conhecimento, o relativismo genético,(...) a dialética da assimilação e da acomodação nos processos de equilíbrio que asseguram ao mesmo tempo o progresso e a estabilidade”.<sup>51</sup>

Quando, em 1919, Piaget foi para Paris fazer novos cursos, ficou encarregado de padronizar os testes de raciocínio precisamente verbais que incluíam questões do tipo: Ana é mais loira que Bia, ou não? São parecidas? etc. Piaget realizou tal trabalho no laboratório de Binet e sobre o mesmo diz: “...tive (...) a impressão de uma verdadeira vocação. (...) Observei que, embora os testes (...) tivessem méritos certos quanto ao diagnóstico, fundados que eram sobre o número de sucessos e de fracassos, era muito

<sup>50</sup> DOLLE, J. M. *Para Compreender Jean Piaget*. R.J.: Zahar, 1.983. p.19.

<sup>51</sup> *Id. Ibidem* 50: p.20

mais interessante tentar descobrir as razões do fracasso. Assim, tratava com meus sujeitos conversações do tipo dos interrogatórios clínicos, com o fim de descobrir algo sobre os processos do raciocínio que se encontravam por trás das respostas corretas, e com um interesse particular por aqueles que escondiam as respostas erradas. Descobri com estupefação que os mais simples raciocínios implicando a inclusão de uma parte no todo ou o encadeamento das relações, ou ainda a “multiplicação” de classes (encontrar a parte comum de duas entidades), apresentavam para as crianças normais, até doze anos, dificuldades insuspeitadas do adulto.”<sup>52</sup> Neste momento podemos observar os indícios do nascimento do método clínico de Piaget. Este método será definido por Piaget durante os seus estudos e foi inspirado nos métodos experimental e de interrogação clínica dos psiquiatras. Os mesmos acompanharão Piaget por toda a história de sua pesquisa sobre o desenvolvimento do sujeito. É importante ressaltar o papel que seus filhos possuíram na construção de sua teoria: foi com eles que Piaget realizou muitas de suas experiências e observações que permeiam toda a sua obra.

Para confirmar seus estudos anteriores Piaget descobre que a lógica não é inata e que se desenvolve aos poucos. Sua intenção era a de descobrir uma espécie de embriologia da inteligência, o que relacionava-se a sua formação de biólogo. “Desde o início, eu estava convencido de que o problema das relações entre organismo e meio colocava-se também no domínio do conhecimento, aparecendo então como o problema das relações entre o sujeito atuante e pensante e os objetos de sua experiência. Apresentava-se a mim a ocasião de estudar esse problema em termos de psicogênese.”<sup>53</sup>

Neste momento Piaget tinha a intenção de dedicar até três anos ao estudo do pensamento infantil para fundamentar ainda mais sua teoria e alcançar seus objetivos a gênese das estruturas lógicas e a elaboração de categorias do pensamento. Piaget alcançou tudo o que almejava, o único detalhe é que os três anos que pretendia dedicar ao estudo do pensamento infantil, se estenderam por longos cinquenta anos.

---

<sup>52</sup> Id. *Ibidem* 50: p.20

<sup>53</sup> Id. *Ibidem* 50: p.21

## **2.2.1 - AS FASES DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO PIAGET**

Antes de abordar as considerações de Piaget em relação ao papel e função do jogo durante o processo de desenvolvimento do sujeito, faremos uma breve exposição dos pontos principais que ele oferece ao processo de desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, devido a este último estar intimamente ligado ao processo de desenvolvimento do jogo.

Piaget propõe o método genético à psicologia e irá estudar a criança em seu desenvolvimento mental individual, explicando as funções mentais pelo seu modo de formação. Este desenvolvimento ocorrerá através da interação da criança com o meio, sendo um processo crescente, não fixo e padronizado para toda e qualquer criança, e composto por quatro estágios ou períodos de desenvolvimento:

- 1- Sensório-motor,
- 2- pré-operatório,
- 3- operatório-concreto,
- 4- operatório-formal.

O desenvolvimento não ocorre igualmente, mas toda criança deve passar por estes estágios devido as mudanças qualitativas em suas estruturas cognitivas.

O desenvolvimento ocorre através do processo de assimilação, acomodação e adaptação que leva ao equilíbrio e à estruturação dos esquemas mentais cognitivos e afetivos: processo pelo qual se estabelece também a inteligência, sendo a afetividade o ponto de partida do desenvolvimento. É ela que caracteriza a necessidade, a vontade, por conhecer algo.

A assimilação representa o reconhecimento ou o conhecimento do objeto ou pessoa, que ocorre pelo manuseio ou pela observação, de acordo com o estágio do desenvolvimento e a partir dos esquemas mentais já estruturados. A partir daí o sujeito irá acomodar o objeto, relacionando-o àquilo que já conhece e já está estruturado. Desta forma ocorre a adaptação que significa o “domínio” do novo objeto a ser conhecido, não existindo mais o desequilíbrio e a necessidade de conhecê-lo mas sim o equilíbrio e a formação de estruturas mentais ainda mais qualitativas.

Em linhas gerais a assimilação permite a incorporação dos objetos aos esquemas mentais disponíveis ou mesmo a incorporação de um esquema diretamente a outro esquema (como por exemplo, pegar e puxar). A acomodação por sua vez irá modificar os esquemas em função das características particulares dos objetos ou do novo esquema que se quer assimilar. A adaptação e o equilíbrio significam a estruturação dos novos esquemas já elaborados. Diante destes dados a importância da interação com o meio se concretiza como fator de excelência ao desenvolvimento, à passagem de um estágio a outro.

**O primeiro estágio é o sensório-motor (0 a 2 anos aproximadamente), onde a noção de objeto vai se construindo durante os seus “sub-estágios”, que cronologicamente se caracterizam da seguinte forma:**

- **De 0 a 1 mês** - o recém-nascido encontra-se envolvido por um mundo de impressões visuais, gustativas, sonoras, táteis, não tendo nenhuma consciência do eu, ou seja, nenhuma fronteira entre o mundo interior ou vivido, e o conjunto das realidades exteriores como afirma Piaget. O bebê não conhece suas pernas, braços, mãos como parte de seu corpo, chegando a assustar-se com os mesmos. A afetividade aqui, se restringe às emoções primárias de prazer e desprazer.

Neste período as ações são reflexas e os atos assimilativos também por exemplo: o bebê vai ajustando os movimentos de sua boca ao formato do bico do seio de sua mãe e assim mamando melhor após os primeiros dias de vida; ocorrendo uma adaptação do organismo às características externas. Para manifestar suas necessidades o bebê repetirá esquemas já dominados como o choro, contorção do corpo, movimentos de pernas, não existindo busca ou exploração consciente por parte da criança.

- **De 1 a 4 meses** - a criança ainda não separa seu corpo do ambiente que a cerca, limitando-se às impressões sensoriais. Ainda utiliza da repetição de esquemas já dominados para alcançar o que deseja. Se a chupeta cair da boca ele realizará o ato de

sugá-la ao vê-la pois é este ato que dá significado à chupeta e pode assimilá-la. Logo é o sugar que irá conferir existência à chupeta.

A afetividade se manifesta como uma espécie de egocentrismo geral, onde o seu corpo e sua atividade é o interesse único do bebê.

- **De 4 a 8 meses:** inicia-se a separação entre o sujeito e objeto. Se a chupeta, por exemplo, cair da boca ocorre um comportamento de desconforto, o bebê irá esboçar a procura do objeto manifestando as ações de sugar e olhar, “procurar”, pois a chupeta terá saído de seu campo visual, tátil, gustativo. Existe neste caso uma continuidade da ação interrompida, um prolongamento do ato de chupar a chupeta aliado ao de olhar ao seu redor. A criança poderá até encontrar o objeto, no entanto este encontro é casual não existindo um comportamento intencional de busca. O movimento da ação interrompida continua sendo o meio para obter novamente o que deseja.

- **De 8 a 12 meses:** o objeto separa-se do sujeito, pois este último reage com um conjunto de esquemas exploratórios ou acomodadores: olhar, virar, deslocar-se, antes de assimilar. Os esquemas são então coordenados, combinando o olhar com o pegar, sugar, de acordo como o objeto desejado. A ação do bebê passa a ser intencional ou inteligente, seguindo uma seqüência marcada pelas atenção e interesse: olhar→pegar→sugar. Ele deixa de agir aleatoriamente como nos primeiros sub-estágios.

A criança passa a perceber objetos e pessoas como exteriores a si e os avanços cognitivos são acompanhados de avanços sociais e afetivos. A criança passa a perceber que os resultados desejados dependem de sua conduta em relação ao outro e esta interação irá propiciar a imitação de modelos sociais desencadeando um novo tipo de comunicação auxiliada por ações (gestos, mímicas, etc.) ou palavras repetidas que dão significado às coisas, como por exemplo o reconhecimento do gato pelo “miau”. Mesmo assim, o contato físico é ainda muito necessário e importante.

- **De 12 a 18 meses:** a criança, para compreender um novo objeto, irá explorá-lo de todas as maneiras possíveis assim como as palavras e situações novas. Os esquemas se

ajustam mutuamente levando a criança a explorar mais detalhadamente os objetos, ocorrendo o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Os comportamentos passam a ser nitidamente intencionais, a criança conserva ações para conhecer ou usar objetos, conserva seqüências de ações, acompanha o deslocamento do objeto. O mesmo tipo de exploração ocorre com as pessoas e levam a descoberta de sentimentos como amor e desamor, o que faz iniciar a vida social e afetiva da criança, que será enriquecida no decorrer de seu desenvolvimento.

- **Dos 18 meses em diante.** Conclui-se aqui a elaboração da noção de objeto como algo separado do sujeito devido à mobilidade e à interiorização dos esquemas. A criança através da imagem de uma bola pode evocar as ações que executou sobre a mesma, pois a bola existe na mente da criança mesmo estando fora do seu campo perceptual. Por exemplo: quando a chupeta desaparece no travesseiro ela não irá se desesperar pois sabe que ela continua existindo em algum lugar no espaço.

Um avanço significativo se encontra na capacidade da criança representar ou imitar, internamente, deslocamentos, ações, situações, mesmo sem a presença do objeto. A criança também elabora a imagem do próprio corpo a partir do corpo do outro, o que representa a continuidade dos sentimentos pelas pessoas mesmo quando estas estão ausentes do campo perceptual da criança. Agora a evocação de objetos, pessoas, situações, trarão as impressões sensoriais e afetivas ligadas a ele e não apenas a sua configuração.

A passagem de um “sub estágio” a outro pode ser relacionada pelas mudanças de comportamento da criança quanto as relações que estabelece com os objetos desaparecidos do seu campo perceptivo, visual, tátil, gustativo, etc.; estando a idade possível de alterações.

**O segundo estágio do desenvolvimento é o pré-operatório:** ocorre aproximadamente entre 2 a 6/7 anos de idade, caracteriza-se pela inteligência intuitiva e pela interiorização dos esquemas mentais elaborados no estágio anterior (a qual permite a manipulação interna da realidade por onde a criança passará a conhecer o mundo). Esta

representação é a função simbólica que permite diferenciar significantes e significados e abranger as dimensões individuais e sociais da significação. A função simbólica se manifesta primeiramente pela imitação diferida; a criança imita pessoas, gestos, na ausência deles e por esta imitação a criança demonstra seu pensamento. Nesta situação imitativa prevalece a acomodação sobre a assimilação pois o que ocorre é a mera reprodução sem a existência de algo novo a ser assimilado.

Aproveitaremos este momento para abordar brevemente a concepção de Piaget sobre a função simbólica. O que nos interessa citar é o importante papel que a função simbólica exerce no processo de desenvolvimento do sujeito, pois através dela a criança alcança seus primeiros significantes "...que lhe possibilitam representar internamente o significado ausente (...) com o crescimento e o refinamento da capacidade de imitar, a criança finalmente torna-se capaz de fazer imitações internas do mesmo modo como faz imitações externas e observáveis. É capaz de evocar mentalmente imitações ocorridas no passado, sem precisar realizá-las concretamente. A imitação interna assume a forma de uma imagem, no sentido amplo, e esta imagem constitui o primeiro significante."<sup>54</sup>

A função simbólica significa o caminho por onde a criança irá se apropriar dos signos privados e, posteriormente, sociais. Esta apropriação representa o início do pensamento representativo que se dá primeiramente a partir dos signos privados, ou seja, daqueles significantes particulares e individuais que a criança constrói a partir de suas experiências concretas e, posteriormente, a partir dos signos sociais que são os significantes culturais e coletivos dos quais a criança se apropria principalmente através da linguagem.

"...os primeiros significantes são os símbolos privados, não verbais (...) cuja evolução descrevemos em termos da internalização da imitação, sob a forma de imagens-significantes. Os primeiros significantes não são signos lingüísticos, mas objetos (...). Não é a aquisição da linguagem que dá origem à função simbólica. Pelo contrário, a função simbólica é uma aquisição muito geral e básica que torna possível a aquisição de símbolos privados e de signos sociais (...) a linguagem, adquirida inicialmente sob os auspícios de

---

<sup>54</sup> FLAVEL, J. H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. Trad. de M. Helena S. Patto. S.P.: Pioneira, 1.975. p.154

uma função simbólica que lhe é anterior, passa a apoiar, por sua vez, o desenvolvimento posterior desta função.”<sup>55</sup>

Uma outra manifestação da função simbólica é o jogo simbólico, a criança utiliza-se dos recursos que possui no momento para representar a sua imaginação. Neste caso a assimilação sobrepõe-se a acomodação e, de forma egocêntrica, a criança assimila novos objetos ou situações, de maneira imaginativa e não real, para satisfazer as suas vontades próprias.

Nesta fase o egocentrismo está muito presente. Ele representa um certo “sentimento” da criança que transforma, pelo jogo-simbólico (faz-de-conta, imaginação), aquilo que não lhe agrada em algo que a satisfaça. Nas palavras de Piaget: “O egocentrismo é, portanto, por um lado, primado da satisfação sobre a constatação objetiva (...) e, por outro lado, deformação do real em função da ação e do ponto de vista propriamente ditos. Nos dois casos é naturalmente inconsciente de si mesmo, sendo essencialmente indissociação do subjetivo e do objetivo.”<sup>56</sup>

É também pelo jogo simbólico que a criança mantém seu equilíbrio afetivo e intelectual, representando o social a sua volta de maneira a adaptar-se à complexidade do mesmo (que ainda não compreende verdadeiramente). Como a adaptação social se dá através da linguagem, e esta é ainda complexa para a criança, é pelo jogo simbólico que ela irá se expressar, pois é ele que constrói o seu sistema de significantes que satisfaz as suas necessidades.

A criança permanece pré-lógica, adaptando-se às situações através de mecanismos de intuição e não lógicos, ou seja, diante de alguma situação nova as ações da criança serão apoiadas nas aparências do fato (nas configurações perceptivas).

Devido a esta característica intuitiva e perceptiva, a criança não tem a noção de conservação da substância (por exemplo: a mesma quantidade de água em copos de larguras diferentes será considerada também diferente); e assim também não terá a reversibilidade de pensamento, ou seja, ela não consegue inverter mentalmente a seqüência de uma ação para analisar a não alteração desta situação independente de sua seqüência.

---

<sup>55</sup> Id. *Ibidem* 54: p.156 e 157

<sup>56</sup> PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. R.J.: Zahar, 3ª ed., 1978. p.361.

Neste estágio a criança lida com presente, passado e futuro independentemente de sua ação acompanhar estes tempos; e a distância entre o espaço e o tempo dos objetos e do sujeito aumentam devido a manipulação simbólica dos objetos, situações, etc.: não há necessidade da presença visível e concreta destes objetos para que a criança estabeleça relações com eles.

**O terceiro estágio é o operatório concreto** que ocorre aproximadamente entre 7/8 anos a 11/12 anos. Uma de suas características principais é a mobilidade e a reversibilidade das ações interiorizadas, o que não ocorria no estágio anterior. Surgem então as operações devido a noção de conservação independente das características e aparências do objeto ou de sua transformação. A criança admite a permanência de suas características particulares, mesmo após uma transformação pois possui a noção de conservação e reversibilidade. Esta é a capacidade de realizar uma operação, que caracteriza este estágio, ou seja, de considerar a conservação, a transformação, a reversibilidade, por exemplo "X" torna-se "Z" e pode voltar a ser "X".

Aqui a linguagem é muito importante pois através dela a criança irá explicar situações e poderá se certificar da reversibilidade em suas explicações. Por exemplo, ao colocar a quantidade de água de um copo baixo e largo em um copo alto e estreito, a criança poderá explicar que tem a mesma quantidade retornando a água para o copo baixo, considerando as características físicas dos copos que modificam a altura da água num e noutro; ou então através da não adição de mais água no copo alto. Estas explicações são denominadas, segundo Piaget, respectivamente como: reversibilidade por inversão; reversibilidade por identidade de forma aditiva.

Neste estágio as respostas e ações da criança estão relacionados ao concreto, ou seja, se baseiam nos objetos em questão, a abstração mental ainda não ocorre.

**O quarto e último estágio é o operatório formal** que ocorre aproximadamente dos 12/13 anos em diante. Nele o sujeito já estabelece hipóteses e raciocina sobre situações apresentadas de maneira verbal, sem a presença do concreto: existe a abstração mental; a linguagem é o principal instrumento de interação com o meio. A partir deste

estágio a criança irá aprimorar seus esquemas e compreender a complexidade do real, do social, da cooperação, do coletivo, interagindo com a cultura diretamente e ativamente.

## 2.2.2 - A CONSTRUÇÃO DO LÚDICO PARA PIAGET

Até aqui sintetizamos as linhas gerais básicas da teoria de Piaget. Mas, onde e como se encontra o lúdico nesta proposta?

Em “A formação do Símbolo na criança” Piaget nos dá elementos para responder estas questões. O autor afirma que o jogo em sua fase inicial constitui um complemento da imitação, ele existe por mero prazer funcional. “Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação.”<sup>57</sup>

O exercício lúdico inicia-se então na primeira fase do período sensório-motor, onde representa um prolongamento da função adaptativa, por exemplo, do ato de mamar: o exercício da sucção é repetido várias vezes mesmo fora do momento da amamentação. O que se manifesta aqui, como já foi dito, é uma autêntica função adaptativa, a qual não pode ser ainda considerada um jogo mas exercícios reflexos que serão a base para o desenvolvimento do lúdico. Em suma, poderíamos ousar dizer que os atos reflexos podem ser vistos como os primórdios da atividade lúdica.

A imitação nesta primeira fase pode ser considerada como assimilação reprodutiva, por exemplo, a criança assimila o choro de outras crianças ao seu e, ao ouvir os mesmos, tenta chorar também. O brinquedo, por sua vez, ainda não é tão visível. A criança realiza, por exemplo, movimentos de sucção vazios na ausência do seio ou da mamadeira, o que pode ser considerado um equivalente funcional do brinquedo.

Na segunda fase do período sensório-motor o jogo apresenta-se como uma diferenciação livre da assimilação adaptativa ocorrida anteriormente. “Em suma, durante essa segunda fase, o jogo só se esboça ainda na forma de uma diferenciação ligeira da

---

<sup>57</sup> Id. *Ibidem* 56: p.117

assimilação adaptativa.”<sup>58</sup> No ato da sucção diante do alimento, por exemplo, a criança irá esboçar mímicas de sorriso, risos, reações circulares, ainda por mero prazer.

É preciso atentar para não considerar os esquemas adaptativos como esquemas lúdicos ou não-lúdicos, pois eles podem servir de meios para adaptações mais complexas. O caráter de jogo, conferido a estes esquemas, refere-se ao contexto e ao funcionamento em que eles ocorrem e ao fato de poderem dar lugar à assimilação pura cuja forma extrema é o jogo, como explicam as palavras de Piaget: “...um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual. Mas todos os esquemas são suscetíveis de dar lugar a essa assimilação pura, cuja forma extrema é o jogo.”<sup>59</sup>

Nesta segunda fase Piaget aponta a existência de um comportamento pré-imitativo em relação a imitação. Por exemplo, a criança imitará alguém que a tenha imitado, o que torna o modelo imitado um referencial de suas próprias ações.

“...a criança considera a ação do modelo como uma de suas próprias ações, simplesmente assimilando-a a um esquema primário como se fosse uma repetição que ela mesma acabasse de fazer. Neste estágio, a criança jamais tenta imitar um som, um movimento, etc., que lhe seja novo. Ao contrário, a “imitação” ocorre apenas quando o modelo imitou a criança.”<sup>60</sup>

Em relação ao brinquedo: “Novamente, encontra-se muito pouco indício neste estágio, da presença de comportamentos que sejam sem dúvida atividade lúdica e não adaptação pura. O que se observa são reações circulares primárias que são executadas com muita concentração na fase da aprendizagem mas que, uma vez dominadas, usualmente parecem ser realizadas pelo simples prazer de fazê-los.”<sup>61</sup>

Na terceira fase, o processo mantém-se inalterado, sendo possível apenas diferenciar com maior nitidez a assimilação intelectual e o jogo, o que ocorre agora é uma exploração das situações e objetos por parte da criança e não mais um reflexo adaptativo simples.

---

<sup>58</sup> Id. *Ibidem* 56: p.120

<sup>59</sup> Id. *Ibidem* 56: p.120

<sup>60</sup> Id. *Ibidem* 54: p.125

<sup>61</sup> Id. *Ibidem* 54: p.128

Quanto a imitação, a criança nesta terceira fase, irá imitar coisas já presentes em seu repertório e que possa ver ou ouvir, do contrário não há indício de imitação.

Em relação ao brinquedo, torna-se mais clara a transição da assimilação "...que caracteriza as reações secundárias para a assimilação pura que caracteriza o brinquedo propriamente dito"<sup>62</sup> Por exemplo a criança em relação ao móvel do berço não o procura para assimilá-lo, ela já o conhece e o procura pelo prazer que tal brinquedo lhe dá. "Em outras palavras, a assimilação não era mais acompanhada pela acomodação e assim não havia mais um esforço de compreensão: havia apenas assimilação à atividade em si, ou seja, o uso do fenômeno pelo prazer da atividade e é exatamente isto que recebe o nome de atividade lúdica."<sup>63</sup>

Na quarta fase a criança passa a aplicar os esquemas já estabelecidos às novas situações a partir do momento que as manifestações lúdicas prolongam-se até atingir uma finalidade determinada. Além disso, a criança combina diversas ações lúdicas, utilizando-se de diferentes esquemas já elaborados e recordados a partir de situações que os provoquem. Por exemplo: ela brinca com o travesseiro e por isso as franjas da fronha balançam, ela leva então as franjas à boca e chupa-as, isto faz com que vire-se de lado no berço, coloque o dedo na boca, segure as franjas nas mãos e "arrume-se" para dormir, porém vê o móvel pendurado no berço e leva a mão até ele para balançá-los, ... Toda esta "ritualização" possibilita o preparo à formação dos jogos simbólicos, que ocorrerão também nesta fase, quando a criança ao invés de dispersar-se com o móvel, após ajeitar-se para dormir, fingir estar dormindo.<sup>64</sup>

Nesta fase a criança começa a imitar modelos novos, tornando a adaptação um instrumento de aquisição e não mais adaptações generalizadas. Ela também irá imitar sem ver ou ouvir o que está imitando, isto porque neste estágio já existe uma flexibilidade e mobilidade dos esquemas e também a organização dos sentidos: audição, visão, fala, etc.

Quanto ao brinquedo, a criança passa a sentir prazer pelos meios utilizados para atingir o que deseja, tornando este exercício uma atividade lúdica. Por exemplo, "...depois

---

<sup>62</sup> Id. *Ibidem* 54: p.128

<sup>63</sup> Id. *Ibidem* 54: p.128

<sup>64</sup> Id. *Ibidem* 56: p.122

de aprender a remover um obstáculo para atingir seu objetivo, T. começou a gostar deste tipo de exercício (...). Aquilo que havia sido adaptação inteligente, tornou-se uma brincadeira, pela transferência do interesse para a própria ação, independentemente de seu objetivo.”<sup>65</sup> Na quinta fase do período sensório-motor prolongam-se a ritualização da fase anterior, com uma significativa diferença “(...) enquanto os da fase IV consistem, simplesmente, em repetir e associar os esquemas já constituídos, com um fim não-lúdico, os da presente fase constituem-se quase em jogos...”<sup>66</sup> Agora a criança é capaz de evocar seus esquemas simbolicamente, ela ainda não utiliza-se do faz-de-conta, pois reproduz os esquemas sem aplicá-los simbolicamente a outros objetos. Ou seja, ela ao deparar-se com uma situação já vivenciada anteriormente, é capaz de repeti-la tranqüilamente de maneira lúdica e prazerosa, mas não é ainda capaz de representar as mesmas atitudes em outra situação ou contexto diferenciado.

A imitação torna-se mais ativa, acomodando-se mais exatamente ao modelo. A criança imita com sutileza e habilidade.

Quanto ao brinquedo, nesta fase, a criança passa freqüentemente de uma adaptação nova ao ritual lúdico, ou seja, assim que ela acomoda um novo esquema já é capaz de transformá-lo em atividade lúdica. Por exemplo: “J, põe o nariz perto do queixo da mãe e o preciona contra ele o que a força a respirar mais ruidosamente. Este fenômeno imediatamente despertou seu interesse, mas em vez de apenas repeti-lo ou variá-lo para investigá-lo, ela o complicou pelo prazer de fazê-lo: afastou uma ou duas polegadas, apertou o nariz, inspirou e expirou alternadamente e com força (como se estivesse ofegante), depois apertou novamente o nariz contra o queixo da mãe, rindo com grande entusiasmo.”<sup>67</sup>

Na sexta fase do período sensório-motor, o símbolo lúdico separa-se do ritual e se torna esquemas simbólicos elaborados pela passagem da inteligência empírica (concreta) para a combinação mental, e da imitação exterior para a interna. Existe aqui o símbolo e a assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema e o exercício deste esquema sem acomodação atual. Ou seja, a criança, a partir de um esquema já adquirido, transfere-o

---

<sup>65</sup> Id. *Ibidem* 54: p.128

<sup>66</sup> Id. *Ibidem* 56: p.125

<sup>67</sup> Id. *Ibidem* 54: p.129

simbolicamente a uma ação que, na realidade, não o faz necessário. Por exemplo: uma criança aprende a balançar em pé sobre uma tábua arqueada. Ao andar abre as pernas como se fosse perder o equilíbrio e pronuncia bim-bam-bim-bam! Ela está fazendo de conta que se encontra em pé sobre a tábua ao andar.<sup>68</sup>

O avanço da imitação é visível. A criança torna-se capaz de imitações imediatas de modelos novos sem necessitar do tateamento do estágio anterior. Ela começa a imitar ações de objetos e pessoas e a reproduzir um modelo ausente, o que Piaget chama de imitação adiada.

Com o aparecimento da simbolização, a criança torna-se capaz de fingir e de fazer de conta. “A criança pode ludicamente reativar o esquema, tratando estímulos inadequados como se fossem adequados, isto é, tratando-os como símbolos de alguma coisa”.<sup>69</sup> Por exemplo: a criança ao vê algo que lembre um travesseiro realiza o ritual de ir dormir resgatando os esquemas já acomodados e evocados nestas condições. Porém nesta fase ela utiliza objetos que não lembrem exatamente o travesseiro para realizar o mesmo ritual de ir dormir e, além disso também transporta o mesmo ritual à suas bonecas. Este é o faz de conta, o lúdico em sua mais explícita e completa representação.

A importância que Piaget oferece à imitação e ao brincar não termina neste estágio pois eles significam importante condição no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

“O tratamento que Piaget dispensa à atividade lúdica, à imitação e a fenômenos relacionados não termina no estágio 6 do período sensório motor. Por exemplo, as realizações do estágio 6 no campo do brincar e da imitação mostrar-se-ão, mais tarde, cruciais na transição da adaptação sensório motora para a adaptação conceitual.”<sup>70</sup>

É importante ressaltar que nas fases I e II Piaget não admite a existência do símbolo pois não há diferenciação suficiente entre significante e significado nos atos reflexos da criança, ocorrem aqui reflexos adaptativos. No entanto, é relevante compreender que a assimilação lúdica existentes nas fases II e III é o ponto de partida do símbolo pois a criança estabelece certa repetição dos seus esquemas já estabelecidos para

---

<sup>68</sup> *Id. ibidem* 56: p.126

<sup>69</sup> *Id. ibidem* 54: p.129

<sup>70</sup> *Id. ibidem* 54: p.130

alcançar suas finalidades. Nas fases IV e V o progresso em direção ao símbolo é ainda maior pois a assimilação lúdica já conduz a uma diferenciação pouco mais nítida entre o significante e significado; ou seja, a criança começa a associar a visão do objeto, pessoa, etc., ao seu uso utilizando-se então do esquema já estabelecido para o uso ou a vivência do objeto ou a situação. Ao ver o móbile, por exemplo, ela já sabe que para balançá-lo precisará puxá-lo com as mãos e, como já tem este esquema, irá diretamente ao seu objetivo: balançar o móbile.

O esquema simbólico em si, irá aparecer na sexta fase quando a criança assimila um objeto qualquer ao esquema elaborado a partir de um objeto inicial. Ou seja, ao ver a franja do travesseiro irá associá-la ao ato de chupar o dedo para dormir. Ocorre também nesta fase a diferenciação progressiva entre o significante e o significado, o significante será a franja do travesseiro que representará o ato de dormir sobre o travesseiro e para isso “precisar”, desejar chupar o dedo, sendo este o significado oferecido à priori para adormecer. Nesta fase, como já foi dito os esquemas são interiorizados devido a passagem da inteligência empírica para a combinação mental e da imitação exterior para a interior; este fato faz evoluir a inteligência através, agora, dos esquemas representativos interiorizados.

“Essa interiorização dos esquemas da inteligência torna então possível a imitação diferida, visto que a imitação é uma acomodação dos esquemas e o seu caráter diferido resulta da sua interiorização. Mas a imitação repercute então na inteligência, possibilitando a representação (...), isto é, facilitando precisamente a acomodação interior dos esquemas às situações que é mister antecipar.”<sup>71</sup>

Tais dados não significam que um esquema é somente lúdico, adaptativo ou imitativo, eles podem se caracterizar inicialmente desta forma devido ao contexto que foram elaborados a priori. “Assim, quer se trate de inteligência, de imitação ou de condutas lúdicas, todas exclusivamente sensório-motoras, o que ocorre em comum e sempre é o fato da imitação prolongar a acomodação, o jogo a assimilação e a inteligência reúne ambas sem interferir na situação de uma ou outra no desenvolvimento do sujeito.”<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Id. *Ibidem* 56: p.134

<sup>72</sup> Id. *Ibidem* 56: p.136

É importante atentar ao que diz Piaget sobre o símbolo-lúdico, pois ele traz a tona uma nova lente para enxergar o lúdico. "...o esquema simbólico de ordem lúdica não é um conceito, de modo algum, nem pela sua forma (...) como "significante", nem por seu conteúdo (...) como "significado". Pela sua forma não ultrapassa o nível da imagem imitativa (...). Pelo seu conteúdo, é assimilação deformante e não generalização adaptada, isto é, não existe acomodação dos esquemas às conexões objetivas mas deformações destas em função do esquema (...). O símbolo lúdico não passa de assimilação egocêntrica e isso mesmo muito tempo depois do aparecimento da linguagem e dos conceitos socializados de que a criança pequena pode ser capaz."<sup>73</sup>

Piaget oferece ao lúdico um caráter de "representação simbólica" de acordo com o interesse da criança, o que leva a um despreendimento das características reais do objeto para dar a este características que a criança deseja que ele tenha, evocando um objeto ausente para caracterizá-lo. Daí o caráter egocêntrico também oferecido ao símbolo lúdico que, no nosso entender, é símbolo por estar representando algum outro objeto que não o próprio e, é lúdico por ser oferecido a este objeto características de um outro objeto, diferente tanto em sua forma como em sua função. Logo é algo imaginário, fictício, de faz-de-conta, um substituto que sacie o desejo da criança, por exemplo: uma colher será um ratinho! Esta seria uma explicação para a fase sensório-motora pois este tipo de situação pode se repetir, até mesmo em fase adulta, só que de maneira intencional, consciente e sem a existência do egocentrismo.

"No símbolo lúdico, (...) o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele; e é para evocar esse esquema anterior e os objetos ausentes que com ele se relacionam que a imitação intervém a título de gesto "significante". Em suma, no símbolo lúdico, a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente que se faz mister evocar."<sup>74</sup>

De qualquer forma, o lúdico para Piaget está presente no jogo, é parte da sua formação e caracterização. Ele não separa lúdico e jogo, um está dentro do outro. Assim, o jogo em seu desenvolvimento apresenta-se inicialmente como jogo de exercícios, para então tornar-se jogo-simbólico e posteriormente jogo com regras.

---

<sup>73</sup> Id. *Ibidem* 56: p.130 e 131

O jogo com regras irá supor as relações sociais ou individuais compreendendo elementos do exercício sensório-motor ( bolinhas de gude) ou a própria imaginação simbólica (charadas, adivinhações, etc.) só que agora com a presença da regra que irá impor obrigações a serem cumpridas: regras de comportamento, regras sociais e culturais, jogo de papéis, etc.

Os jogos de construção ou criação não significarão uma continuidade seqüencial do desenvolvimento do jogo, mas sim uma transformação interna na noção de símbolo no sentido de representação adaptada. Ou seja, a criança ao invés de representar um barco num pedaço de madeira, irá realmente construir este barco modelando a madeira, implantando mastros, etc., existindo uma verdadeira representação do real onde significante e significado acabam por se confundir.<sup>75</sup>

Em síntese, cada fase do jogo: exercício-símbolo-regras representam as fases do desenvolvimento da inteligência: sensório-motora, representativa e refletida, onde a construção encontra-se no caminho entre a segunda e a terceira, o da transição do jogo e o trabalho inteligente do jogo e da imitação.

Para Piaget, o jogo faz parte do desenvolvimento da inteligência, sendo um agente muito importante às relações da criança com o meio, no sentido de alcançar o equilíbrio diante de seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, emocional como um todo. Disto decorre que a utilização pedagógica do jogo deve ser adaptada ao período de desenvolvimento da criança.

Pode-se dizer que o jogo, para Piaget, significa o próprio prazer pela aprendizagem, pelo domínio de novos conceitos e conhecimentos, onde a criança se satisfaz com os “poderes” que tais aquisições lhe possibilitam.

Em suma a teoria piagetiana é relevante para nosso tema devido as relações estabelecidas entre a construção do conhecimento e a construção do ato lúdico, do jogo e da função simbólica. Neste momento gostaríamos de enfatizar a importância de Piaget para compreendermos que se o lúdico existe ele não é igual em todas as fases do desenvolvimento, e se manifesta diferentemente de uma pessoa para outra pois o processo de desenvolvimento desta última depende do tipo, da qualidade e da quantidade de

---

<sup>74</sup> Id. *Ibidem* 56: p.136

relações que estabelece com o meio social em que vive, que por sua vez também é caracterizado por culturas diferentes.

### **2.3 - VYGOTSKY: O JOGO COMO MEDIAÇÃO PARA AGIR, TRANSFORMAR E DAR SIGNIFICADO AO MUNDO.**

Vygotsky nasceu em 1896, no dia 5 de novembro, em Orsha na Bielo-Rússia. Em 1917 iniciou sua pesquisa literária logo após graduar-se em Moscou com especialização em literatura. Em 1924 mudou-se para Moscou onde trabalhou no Instituto de Estudos de Psicologia e posteriormente no Instituto das Deficiências por ele criado. Entre 1925 e 1934 “...reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina levou Vygotsky a fazer o curso de medicina...”.<sup>76</sup> Um pouco antes de falecer, foi convidado a dirigir o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu em 11 de junho de 1934 aos 38 anos de idade.

Vygotsky iniciou sua carreira de psicólogo após a Revolução Russa de 1917, e deste contexto pós-revolucionário retirou sua inspiração para desenvolver “...uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano.”<sup>77</sup> Diante da insegurança social de um contexto como este, onde se fazia necessário reconstruir todo o cotidiano da sociedade, da economia, da tecnologia, etc, e onde a guerra teria marcado muito aqueles que a vivenciaram, Vygotsky encontrou no materialismo histórico e dialético a melhor explicação para a situação social do momento. “A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa

---

<sup>75</sup> Id. *Ibidem* 56: p.141

<sup>76</sup> VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Trad. de José C. Neto, Luis S. M. B. e Solange C. Afiche. S.P.: Martins Fontes, 1994. p.124.

<sup>77</sup> Id. *Ibidem* 76: p.2

proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas.”<sup>78</sup>

Vygotsky explicou a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. “Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.(...) Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas.”<sup>79</sup>

A partir deste momento abordaremos brevemente a teoria de Vygotsky para buscar nela o significado e o papel do lúdico e, então concluir sobre a sua contribuição ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como às discussões sobre o papel do lúdico na educação infantil.

Vygotsky afirma que é a existência das funções psicológicas superiores e o uso das mesmas que diferenciam o homem do animal. São capacidades especificamente humanas desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do homem e que lhe garantem lidar com situações mais complexas. Para compreender as idéias de Vygotsky é muito importante conhecer o conceito de mediação.

A mediação possibilita que a ação deixe de ser direta para tornar-se mediada, ou seja, a ação se tornará mais complexa na medida em que a representação mental do indivíduo colocar elementos mediadores entre a simples reação estímulo-resposta constituindo-se assim em ferramentas auxiliares da atividade humana. Os elementos mediadores distinguidos por Vygotsky são dois: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos possibilitados pela relação homem-natureza que produz a cultura e assim a história, controlando os processos desta natureza, provocando mudanças nos objetos, sendo externos ao homem, possuindo objetivos pré-determinados, ampliando a transformação da natureza. Enfim, eles são elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho constituindo objeto social mediador da relação entre o homem e o mundo.

Os signos pertencem ao campo psicológico da ação. São para Vygotsky instrumentos psicológicos e por isso existem para dentro do indivíduo sendo de seu uso

---

<sup>78</sup> Id. *Ibidem* 76: p.9

próprio e controlador de suas ações psicológicas. Sua função é a de oferecer marcas externas que auxiliem o homem em atividades de memória ou atenção, ampliando a capacidade do homem em sua ação no mundo. Além disso, os signos são representações da realidade que se pode interpretar posteriormente referindo-se inclusive a elementos ausentes do tempo e espaço presentes.

Os signos sofrem transformações qualitativas durante seu desenvolvimento quando exclui definitivamente o concreto e passa a substituí-lo por idéias, imagens, conceitos, memorizações, etc..

O sistema simbólico é oferecido ao indivíduo pela sociedade que é ativa e que permanece repensando e recriando seus símbolos. O principal sistema simbólico é a linguagem.

Vygotsky considera certa analogia entre signos e instrumentos. Esta analogia consiste na relação de consequência ou interdependência existente entre ambos, que é possível através da atividade mediadora. A atividade mediadora representa a abstração, a recordação, a memória do indivíduo. O instrumento ( que é real, concreto, objeto cultural) é assimilado pelo indivíduo, primeiro externamente e depois internamente, através da abstração que guarda suas características sem precisar o indivíduo ver o objeto, bastando ouvi-lo. Esta é a relação entre eles: os instrumentos evocam os signos ou vice-versa, possibilitando falar ou usar o instrumento sem necessitar de explicações sobre suas utilidades. Além disso, é através da atividade mediadora, que evoca os signos, que o indivíduo controlará sua utilização positiva ou negativa de transformação da natureza através dos instrumentos.

A diferença entre signos e instrumentos se encontra no modo em que eles orientam o comportamento humano. Os signos não modificam o objeto da operação psicológica; são um meio da atividade interna dirigida ao controle do próprio indivíduo sendo orientados internamente. Já os instrumentos são condutores da influência humana sobre o objeto da atividade; são orientados externamente; levam à mudança nos objetos e constituem um meio externo de dirigir a atividade humana para o controle e domínio da

---

<sup>79</sup> *Id. Ibidem* 76: p.8

natureza. É o uso mútuo de ambos, signo e instrumentos; que leva às funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento dos signos se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução enquanto avança para um nível superior.

A internalização é a reconstrução interna de uma atividade externa, o que caracteriza a união de signos e instrumentos e a conseqüente atividade psicológica superior. Tal processo consiste numa série de transformações que passam pela internalização de uma atividade externa, pela transformação do processo interpessoal em intrapessoal, o que é resultado de vários eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Em resumo ...”a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana...”<sup>80</sup>

Para Vygotsky existe uma interação dialética entre a inteligência prática e a atividade de uso de signos que constitui a essência do comportamento adulto complexo, sendo independentes apenas nas crianças pequenas. A atividade simbólica tem a função organizadora da inteligência prática, formando novas estruturas de comportamento. O principal momento do desenvolvimento humano é aquele onde a fala e a atividade prática, primeiramente independentes, se convergem, produzindo formas especificamente humanas do uso de instrumentos que, no caso, é o trabalho.

A fala, neste caso, é o elemento que irá possibilitar a resolução de problemas; quanto mais complicada a ação e mais indireta a solução, maior é a importância da fala na operação como um todo. Se impedirmos o uso da fala certas crianças não serão capazes de resolver problemas.

A fala e a razão fazem parte de uma mesma função psicológica complexa dirigida à solução do problema em questão. A fala além de facilitar a manipulação dos objetos também controla o comportamento da própria criança permitindo que ela seja, ao mesmo tempo, sujeito ou objeto de seu próprio comportamento. Ela é um produto do processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social e não uma mera descoberta da criança; é o produto que irá inseri-la no mundo para agir, opinar, etc...

---

<sup>80</sup> Id. *Ibidem* 76: p.124

A concepção de Vygotsky de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Essa importância do outro social, cristaliza-se na formulação de um conceito específico essencial à compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Nas palavras de Vygotsky, “ a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.”<sup>81</sup> E ainda: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”<sup>82</sup>

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto. O processo de ensino-aprendizado deve ter como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola; ele percorre este processo através do nível de desenvolvimento proximal.

O brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança pois através dele comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e aprende a separar objeto e significado. As crianças inicialmente imitam formatos da escrita do adulto sem nenhuma relação com os conteúdos, depois produzem “marcas topográficas” o que possibilita o mapeamento do material a ser lembrado e, finalmente, preocupam-se em produzir uma escrita que reflita as diferenças presentes nas sentenças faladas.

---

<sup>81</sup> Id. *Ibidem* 76: p.113

<sup>82</sup> Id. *Ibidem* 76: p.112

Para Vygotsky, a mente é um conjunto de capacidades específicas, interrelacionadas e independentes. A aprendizagem é um processo que ocorre independentemente da entrada da criança na escola, este aprendizado anterior se difere do escolar por não ser sistematizado. Em outras palavras, a aprendizagem é a mola que antecipa e possibilita o desenvolvimento; assim, aprendizagem e desenvolvimento são processos dependentes e interrelacionados. Aí encontra-se a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal, ela é o instrumento através do qual se atinge o curso interno do desenvolvimento possibilitando atrair uma capacidade, um conceito existente porém ainda imaturo, provocando-o para tornar-se maduro. Neste processo a imitação também é muito importante pois através dela a criança pode realizar inúmeras atividades que sozinha ainda é incapaz de fazer.

Vygotsky considera o brinquedo uma atividade que estimula e favorece o trabalho com a zona de Desenvolvimento Proximal ( Z.D.P.). Para compreender melhor esta afirmação, que é o nosso centro de interesse, destacaremos aqui algumas passagens de Vygotsky sobre o brinquedo. “...todo brinquedo é (...), a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas...”<sup>83</sup>

Toda criança tem a necessidade de satisfazer seus desejos de forma imediata e na idade pré escolar isso é muito freqüente, é para satisfazer os desejos irrealizáveis imediatamente, que surge a função do brinquedo. “...o brinquedo preenche necessidades da criança”<sup>84</sup> E, Vygotsky entende como necessidades da criança “...tudo aquilo que é motivo para a ação.”<sup>85</sup> O brinquedo é aquele mundo imaginário onde a criança realiza todos os seus desejos “...a criança em idade pré escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.”<sup>86</sup> Ele torna-se um elemento do desenvolvimento humano a partir do momento que a imaginação é um processo psicológico de atividade humana consciente. Assim: “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (...). Como todas

---

<sup>83</sup> Id. *Ibidem* 76: p.124

<sup>84</sup> Id. *Ibidem* 76: p.121

<sup>85</sup> Id. *Ibidem* 76: p.121

<sup>86</sup> Id. *Ibidem* 76: p.122

as funções da consciência ela surge originariamente da ação (...); podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.”<sup>87</sup> Isto, porque Vygotsky considera que o brinquedo é diferente do brincar (ação feita pela criança), pois “...no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”<sup>88</sup>

Vygotsky também atribui ao brinquedo a característica de ter regras afirmando que “...não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma., deve obedecer as regras do comportamento normal.”<sup>89</sup>

Para Vygotsky a influência do brinquedo no desenvolvimento é grande. No entanto, uma criança com menos de 3 anos é incapaz de envolver-se numa situação imaginária pois esta seria uma nova forma de comportamento que exige que a criança se afaste das situações concretas impostas pelo cotidiano real. Até esta idade a criança se comporta a partir das condições do meio em que a atividade ocorre. Ela está presa ao meio e este determina o seu comportamento numa esfera visual externa.

Com o brinquedo a criança irá aprender a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas; o que é diferente daquilo que ocorre na primeira infância, onde a criança é determinada a agir através dos estímulos exteriores, e onde o objeto exerce função determinadora da sua ação.

No brinquedo, os objetos perdem esta função determinadora: a criança passa a agir independentemente daquilo que vê. A ação da criança agora será dirigida pela percepção imediata dos objetos, por aquilo que está afetando-a e pelo significado que esta situação tem para ela. Pela imaginação a criança pode separar significantes e significados, oferecendo a eles novas características, o que uma criança pequena é incapaz de fazer; por exemplo, oferecer a um cabo de vassoura a função de ser um cavalo voador enquanto corre “montada” sobre ele pelo chão.

Na idade pré-escolar a criança passa a assumir certa divergência entre os campos do significado e da visão. É aí que surge o brinquedo, “...onde o (...) pensamento está

---

<sup>87</sup> Id. *Ibidem* 76: p.122 e 123

<sup>88</sup> Id. *Ibidem* 76: p.123

<sup>89</sup> Id. *Ibidem* 76: p.124

separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas...”<sup>90</sup> É assim que o brinquedo irá então fornecer um estágio de transição do pensamento dependente do visual e do concreto para aquele oriundo da idéia, da imaginação.

É importante ressaltar que a criança considera a propriedade das coisas, ela mantém o signo, o que muda é o significado. Por exemplo, um palito de fósforo não pode ser um cavalo pois não pode ser usado como tal, mas um cabo de vassoura poderia. É por esta razão que Vygotsky considera o brinquedo como a atividade da criança, e não o símbolo como diz Piaget. “Para uma criança, a palavra “cavalo” aplicada ao cabo de vassoura significa “eis um cavalo”, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra. Um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando, pela primeira vez, a criança lida com os significados como se fossem objetos (como, por exemplo, ela lida com o cabo de vassoura pensando ser um cavalo).”<sup>91</sup> É por isso que Vygotsky considera o brinquedo uma atividade de transição do estágio das restrições situacionais da primeira infância para o pensamento adulto, que pode ser desvinculado de situações reais.

Vygotsky diz também, que é pelo brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de objetos ou conceitos a partir do momento que separa significante e significado sem saber que o faz, e que fala em prosa sem saber que está falando, etc.. Pelo brinquedo a criança ao mesmo tempo que segue o caminho que deseja, o qual é mais fácil e lhe dá prazer, ela tem que enfrentar a dura tarefa de se submeter às regras que o brinquedo impõe, tendo, às vezes, que renunciar ao que ela realmente deseja. Isto significa uma renúncia à ação impulsiva; meio pelo qual a criança cresce e aprende novos conceitos, desenvolvendo-se.

O brinquedo é controlado pela criança, ela age de acordo com o que deseja, adaptando-se da melhor maneira às regras. Ela não tem que assumir e realizar situações contrárias ao que gostaria como ocorre nos jogos. No brinquedo o prazer está em vencer os impulsos e ser fiel as regras, por exemplo negando uma bala por ela constituir, durante o brinquedo, algo não comestível; renunciar a estes impulsos imediatos e subordinar-se as regras são os meios de atingir o prazer máximo.

---

<sup>90</sup> Id. *Ibidem* 76: p.128

“(...) o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo; e através deste caminho a criança cresce e se desenvolve pois suas (...) maiores aquisições (...) são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.”<sup>92</sup>

Em síntese, para Vygotsky a criança começa a lidar com o brinquedo através de situações imaginárias que consistem em reproduções das situações reais. Ou seja, este imaginário ocorre somente a partir de uma situação concreta. No início “...o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.”<sup>93</sup>

Partindo do princípio de que é “...incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito.”<sup>94</sup>, o mesmo se desenvolve a medida que realiza conscientemente o seu propósito. Isto significa que os objetivos do brinquedo são pré-estabelecidos e a criança irá usar o brinquedo para atingir tal objetivo.

Será no final do desenvolvimento que surgirão as regras que tornarão o brinquedo ainda mais sério; estas regras serão como leis, e a criança irá respeitá-las. Para ilustrar este conceito basta recordar o exemplo das irmãs que brincam de ser irmãs: “... duas irmãs, com idades de cinco e sete anos, disseram uma para outra: “Vamos brincar de ser irmãs?” Elas estavam encenando a realidade.(...) Na vida a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo: elas se vestem como, falam como, encenam tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos.”<sup>95</sup>

Como resume muito bem Vygotsky, a relação do brinquedo com a criança está em dois sentidos. “Em um sentido no brinquedo a criança é livre para determinar suas

---

<sup>91</sup> Id. *Ibidem* 76: p.130

<sup>92</sup> Id. *Ibidem* 76: p.131

<sup>93</sup> Id. *Ibidem* 76: p.135

<sup>94</sup> Id. *Ibidem* 76: p.135

<sup>95</sup> Id. *Ibidem* 76: p.124 e 125

próprias ações. No entanto, noutra sentença, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.”<sup>96</sup>

Em suma poderíamos dizer que Vygotsky, ao oferecer ao jogo, ao brinquedo e ao lúdico este caráter de representação da realidade concreta, realizada pela criança de uma forma prazerosa e que lhe proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem, vem nos auxiliar na compreensão do significado do lúdico para o processo de desenvolvimento. Isto significa que o lúdico existente através do brinquedo e do jogo, não só está presente no processo de aprendizagem da criança; possuindo um desenvolvimento próprio que acompanha o crescimento da criança, tornam-se mais complexo e explícito a medida que ela cresce e também interfere no cotidiano desta criança que poderá transformar a sua realidade a medida que conhecê-la bem. O lúdico é então concebido como fator mediador da ação da criança e da significação que ela estabelece sobre o mundo.

Podemos observar a presença das raízes do materialismo histórico e dialético onde Vygotsky se fundamentou; o fenômeno do desenvolvimento da criança possui uma história, um processo e se modifica durante o mesmo para oferecer uma formação cada vez mais qualitativa ao sujeito e, neste contexto, o lúdico enquanto jogo, brinquedo, fantasia, faz de conta, regras, etc, exerce grande influência e importância.

#### **2.4. - MONTESSORI, PIAGET E VYGOTSKY - COMPARANDO PARA EXPLICITAR DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES E AVANÇOS.**

Neste momento, destacaremos das abordagens analisadas aquilo que nos parece mais significativo ao nosso tema: o lúdico enquanto jogo, símbolo e brinquedo. Não retomaremos aqui todo o contexto das abordagens teóricas analisadas. Pressupondo que as mesmas foram explicitadas, é possível emergir aquilo que realmente se faz mister, do contrário perder-se-á o objetivo deste trabalho.

---

<sup>96</sup> Id. *Ibidem* 76: p.136

Para melhor compreender o que aproxima ou distancia nossos autores, construímos um quadro que sintetiza o pensamento de cada um deles sobre o tema em questão. Abordaremos as concepções de Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, Criança, Brinquedo, Adulto e Educador, Jogo e Lúdico.

|                 | <b>Montessori</b>   | <b>Piaget</b>   | <b>Vygotsky</b>   |
|-----------------|---|---|---|
| <b>Educação</b> | É a educação cósmica: o ajudar à vida. Possui um caráter moralizador e normalizador. É um processo natural que se desenvolve espontaneamente em virtude das experiências vividas no ambiente, realizando-se através do jogo. É antes de tudo auto-educação realizada sem repressão do adulto e num ambiente preparado | É viabilizada através do processo de desenvolvimento, respeitando seus estágios e suas características, sendo um processo contínuo pautado na interação sujeito-meio. | É o processo de desenvolvimento global da criança o qual ocorre através das relações com o outro, com as condições históricas e com uma determinada cultura . |

|  | <b>Montessori</b>   | <b>Piaget</b>   | <b>Vygotsky</b>   |
|--|---|---|---|
| <b>Desenvolvimento/<br/>Aprendizagem</b> | É o processo de educação que ocorre em etapas de crescimento: os períodos sensíveis que levam à formação do adulto. | Ocorre através do processo de assimilação-acomodação-adaptação, que conforme sua complexidade e elaboração garantem a passagem de um estágio de desenvolvimento ao outro. | É um processo que pode ser observado pela Zona de Desenvolvimento Proximal. É um processo crescente qualitativo onde o sujeito aprende através de suas relações com o outro. A aprendizagem é um processo que se inicia antes da entrada da criança na escola, sendo a mola que antecipa e possibilita o desenvolvimento. Ambos são processos dependentes e inter-relacionados. |

|                | <b>Montessori</b>  | <b>Piaget</b>   | <b>Vygotsky</b>  |
|----------------|--|---|--|
| <b>Criança</b> | É o homem novo que está se formando. Possui um impulso nato vital que a leva ao amadurecimento, por isso deve ser livre de pressões para então transformar-se em adulto. | É ativa, criadora, capaz. Aprende através de sua interação com o meio físico, emocional em que vive. Recebe influências deste meio por isso não são iguais, cada uma irá compreender e aprender a partir de seu próprio ritmo e interesse. Será um sujeito ativo na sociedade, pois é responsável pelo seu processo de desenvolvimento. | É ativa, criadora, capaz e consciente. Aprende através de suas relações com o outro. Será um cidadão ativo, transformador e questionador da realidade. |

|               | <b>Montessori</b>  | <b>Piaget</b>  | <b>Vygotsky</b>   |
|---------------|--|--|---|
| <b>Adulto</b> | Deve proporcionar e elaborar o ambiente e as condições para que a criança possa constituir-se o homem novo. Tem a função de auxiliar na educação da criança. | É um orientador e estimulador do processo de desenvolvimento da criança, ele não impõe nada a ela, mas a acompanha de perto estimulando-a e desafiando-a na construção de novos conhecimentos. | É o “outro”, aquele com quem a criança estabelecerá relações, além do brinquedo, de outras crianças, de objetos, etc. É um orientador e auxiliador da aprendizagem da criança, levando a mesma a refletir, questionar e analisar a realidade. |

|             | <b>Montessori</b>   | <b>Piaget</b>   | <b>Vygotsky</b>  |
|-------------|---|---|--|
| <b>Jogo</b> | É um recurso possível de ser utilizado no espaço escolar para auxiliar na educação. Por ele se dá o trabalho da criança. Suas finalidades são normalizadoras. Realiza-se em ambiente preparado. É uma atividade produtiva que leva a criança a vivenciar situações do cotidiano de um adulto. Oferece poderes e aptidões necessárias ao desenvolvimento. Por ele se dá a educação da criança. | Desenvolve-se através de um processo que possui fases: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo com regras, o qual acompanha o desenvolvimento da criança. É uma forma de expressão lúdica que pode ocorrer pela imitação, pelo faz-de-conta, pelo brinquedo, etc. Faz parte do desenvolvimento da inteligência e é o próprio prazer pela aprendizagem. | É a atividade da criança viabilizada através do brinquedo. |

|                  | <b>Montessori</b>   | <b>Piaget</b>  | <b>Vygotsky</b>   |
|------------------|---|--|---|
| <b>Brinquedo</b> | São adequados ao tamanho da criança (miniaturas de talheres, pratos, mesas, camas, etc.) e devem estar a disposição da criança num ambiente adequadamente preparado. Poderíamos dizer que são os "facilitadores" do processo de aprendizagem. | Existe através de toda ação que a criança realiza e que lhe proporciona prazer, divertimento, alegria. É construído através de um processo que acompanha o desenvolvimento da criança, sendo diferente em cada fase deste desenvolvimento. É construído pela criança e pode ser tudo aquilo que ela desejar através de sua imaginação. | É a realização durante a brincadeira daquilo que não pode ser imediatamente satisfeito, constituindo o mundo imaginário onde a criança realiza todos os seus desejos. Nele a criança aprende a agir numa esfera cognitiva pois os estímulos que a levam ao brinquedo são internos (sentimentos) e não externos. A ação surge a partir das idéias e não das coisas. É controlado pela criança, repleto de regras que são cumpridas com prazer. |

|               | <b>Montessori</b>   | <b>Piaget</b>   | <b>Vygotsky</b>  |
|---------------|---|---|--|
| <b>Lúdico</b> | Está presente na educação da criança e no espaço escolar, existindo através de tudo aquilo que oferecer prazer à criança: o jogo em especial pois é o seu trabalho. | É uma ação da criança, um ritual que lhe dá prazer, alegria. É a atividade que a criança realiza com a finalidade da diversão e do prazer, a qual existe através do jogo, da imitação, do brinquedo. É um processo construído pela criança e que acompanha o seu desenvolvimento. É responsável pelo significado que a criança constrói sobre a realidade, por isso tem um caráter de representação simbólica. É construído pela criança assim como o conhecimento, sendo ambos partes essenciais de um todo: o desenvolvimento do sujeito. | É o brinquedo o qual constitui a atividade de criança: o jogo, o prazer, a imaginação, a fantasia. |

Cada um destes teóricos viveu em um momento histórico específico e suas concepções foram influenciadas pela realidade destes contextos, pelos ideais que pretendem assumir e buscar. Para demonstrar tal característica basta observar a concepção e o papel da criança de acordo com cada um deles. A criança de Montessori representa o homem novo, tendo a responsabilidade de constituir-se, adequadamente; e como tal, depende dela a perfeição do homem a ser formado. A criança de Piaget também é responsável por uma construção, só que não a de constituir-se o homem adulto, mas a do conhecimento. A criança irá construir seu conhecimento, seus brinquedos através de sua interação com o meio em que vive. Devido a esta importante contribuição do meio ao seu desenvolvimento, e a partir da premissa de que as realidades são diferentes mesmo dentro de uma mesma sociedade ou mesmo de um lar, cada criança construirá o seu processo de desenvolvimento não havendo então como prever um único padrão de comportamento social a todos ao mesmo tempo. A criança de Vygotsky é do mesmo modo ativa e participativa, sendo também capaz de transformar a realidade.

O adulto de Montessori promove o ambiente adequado ao desenvolvimento da criança, auxiliando-a neste processo. O adulto de Piaget estimula, orienta e contribui nas relações da criança com o meio participando de seu processo de desenvolvimento. O adulto de Vygotsky irá provocar a criança desafiando-a constantemente a superar o seu nível de desenvolvimento, agindo como mediador deste processo.

O processo de desenvolvimento e de aprendizagem para todos eles existe antes mesmo da entrada da criança na escola sendo permeado por etapas, estágios ou fases comuns a todos os sujeitos que passaram por elas em momentos diferentes, cada um diante do seu ritmo de desenvolvimento. O mesmo é concebido em relação a educação que constitui o processo por onde ocorre o desenvolvimento do sujeito, existindo tanto no interior como no exterior do espaço escolar.

O jogo de Montessori constitui o meio por onde ocorre o trabalho da criança, possuindo um caráter normalizador e moralizador, constitui-se numa atividade produtiva por ser organizado e por ocorrer num ambiente adequadamente preparado. Através dele a criança obterá os poderes e as aptidões necessárias ao seu desenvolvimento e por ele ocorrerá a educação. O jogo de Piaget desenvolve-se através de um processo paralelo e

conseqüente ao processo de desenvolvimento da criança, passando da mesma forma por etapas e caracterizando-se de diferentes formas em cada uma delas; é uma forma de expressão lúdica que se manifesta pela imitação, pelo faz-de-conta, pela fantasia e por tudo aquilo que oferecer prazer à criança, inclusive a aprendizagem. O jogo de Vygotsky constitui a atividade da criança que se viabiliza através do brinquedo representado pela ação da criança durante o jogo, o faz-de-conta, a imaginação.

O brinquedo de Montessori é preparado especificamente para auxiliar no processo de desenvolvimento natural da criança. São miniaturas de talheres, pratos, camas, casinhas, etc., que completam o ambiente preparado para o desenvolvimento. O brinquedo de Piaget existe através de toda ação realizada pela criança que lhe proporcione o prazer, o divertimento, a alegria, o desenvolvimento e a aprendizagem. Ele é construído pela criança e, assim como o desenvolvimento, a aprendizagem e a educação, constitui um processo que se viabiliza através de etapas, caracterizando-se de forma diferente em cada uma delas. A criança o transforma, através de sua imaginação e fantasia, em tudo aquilo que desejar independentemente das características do objeto evocarem exatamente o que deseja ou não; em outras palavras ela transforma o significado dos signos, por exemplo um carrinho pode representar uma bola se a criança assim o desejar. O brinquedo de Vygotsky constitui a realização, através da brincadeira, daquilo que não pode ser imediatamente satisfeito, constituindo-se naquele mundo imaginário onde a criança realiza seus desejos não alcançados imediatamente. Por ele a criança aprende a agir numa esfera cognitiva pois ele surge das idéias, dos sentimentos que são internos e não das coisas. Constitui uma atividade da criança, por ela controlada, onde os signos são mantidos, modificando-se apenas seus significados; por exemplo, um palito de fósforo pode representar um lápis pois suas características são parecidas, mas nunca poderá representar um travesseiro. Pelo brinquedo a criança aprenderá a refletir, a pensar antes de agir pois ele é repleto de regras e o prazer está em ser fiel às mesmas, controlando seu impulso imediato.

O lúdico de Montessori existirá através de todas as atividades da criança que oferecerem prazer à criança: o jogo, os brinquedos quando forem procurados, etc.; ele está presente tanto no ambiente escolar como fora dele. O lúdico de Piaget existe através

do ritual que a criança realiza para se divertir, por alegria e prazer, é um processo paralelo e conseqüente ao processo de desenvolvimento da criança sendo diferente em cada uma de suas fases; é o responsável pela significação que a criança faz sobre o meio onde vive por isso tem um caráter de representação simbólica; é construído pela criança, fazendo parte de um todo: o desenvolvimento do sujeito. O lúdico de Vygotsky existe através do brinquedo que constitui a atividade da criança - o jogo, o prazer, a imaginação, a fantasia ; existe dentro e fora do espaço escolar. É o prazer presente no brinquedo que por sua vez se expressa através do jogo.

Em linhas gerais estas são algumas das diferenças, aproximações e avanços que conseguimos destacar sobre os teóricos abordados.

Neste momento queremos analisar a expressão lúdica no interior do espaço escolar. Sua maior manifestação parece estar nos jogos que passaram a ser utilizados sistematicamente na educação a partir da influência dos jesuitas durante a Idade Média. Como já dissemos, poderíamos chamar esta expressão lúdica de lúdico escolarizado.

Os teóricos que abordamos para fundamentar o papel do jogo no processo de desenvolvimento do sujeito antes, durante e depois do período escolar, podem representar este envolvimento do lúdico com a escola, com a educação infantil em especial.

Poderíamos concluir que Montessori foi a responsável pela ênfase na utilização do jogo como recurso pedagógico, daí porque em certa medida a vemos como uma das primeiras responsáveis pelo que chamamos de escolarização do jogo. É neste sentido que destacamos sua contribuição para a conceituação do jogo como uma forma de aprendizagem utilizada também no espaço escolar. Por sua vez Piaget elabora o processo de construção do ato lúdico dando-nos a chave para compreender que, se o lúdico existe, ele não é igual em todas as fases do desenvolvimento e que para o lúdico, expresso através do jogo, constituir-se um instrumento de aprendizagem, ele necessita ser adequado ao processo de desenvolvimento vivido individualmente . A essas duas concepções acreditamos que Vygotsky alia a noção do jogo como mediador das relações do sujeito com o mundo. Desta forma ele pode ser visto como aquele que dá significado à ação humana. Em certo sentido podemos afirmar que Vygotsky complementa as concepções de jogo explicitando o caráter ideológico do mesmo. Não que esta visão não esteja presente

nas concepções dos outros teóricos, mas em Vygotsky essa noção está mais sistematizada quando oferece ao jogo um caráter de possibilitar a reflexão e a transformação social.

Apontando a relevância destes teóricos em relação as suas concepções sobre a expressão lúdica, trataremos agora de verificar as suas possíveis relações com a Educação Infantil .

**PARTE III - A EXPRESSÃO LÚDICA E A  
EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES POSSÍVEIS.**

Até o momento podemos concluir que o lúdico é um elemento cultural e histórico. A identidade cultural dos povos da antiguidade manifestou-se através do jogo. Com a modernidade, a burguesia, e o capitalismo, o jogo passou a não constituir mais a principal forma de expressão cultural por onde o lúdico também se expressava. Neste momento o prazer encontrava-se em todas as atividades culturais que refletissem o momento histórico do contexto social, entre elas o avanço tecnológico e o advento das indústrias e do capitalismo que então ditavam os novos ideais, hábitos e cotidiano culturais. O jogo por sua vez não deixou de existir nem de constituir uma forma de expressão lúdica, muito pelo contrário continuou a fazer parte dos costumes sociais passando inclusive a fazer parte da educação escolarizada, a partir da influência dos jesuítas .

A expressão lúdica sempre esteve e continua presente na atividade humana, ela proporciona satisfação, prazer, divertimento, ainda que consideremos que dentro de uma mesma sociedade existem valores diferentes no interior das instituições sociais, e que por esta razão as pessoas têm formações e valores também diferentes, (como aponta Terezinha Nunes ao analisar as influências que os valores sociais adversos exercem sobre a formação da criança.<sup>97</sup> ). Desta forma podemos dizer que a expressão lúdica será diferente de uma sociedade e de uma pessoa para outra, manifestando-se assim por caminhos e situações adversas. Verificamos ainda que até os dias de hoje, encontramos expressões lúdicas recheando o nosso cotidiano tanto dentro como fora do espaço escolar.

Poderíamos dizer que os autores que abordamos confirmam que este espírito lúdico ainda existe em nossa cultura, restando saber como a educação pode ou deseja “aproveitá-lo”. As suas concepções são diferentes, pois refletem os interesses sociais de momentos históricos e culturas diferentes; no entanto, contribuem significativamente à fundamentação do jogo enquanto expressão lúdica presente no interior do espaço escolar.

Nosso objetivo está em verificar algumas relações possíveis entre a expressão lúdica e a Educação Infantil, partindo da concepção de lúdico enquanto expressão e manifestação culturais refletidas a partir do desenvolvimento tecnológico destas sociedades, o qual irá delimitar os ideais, hábitos, anseios e valores sociais. Tais valores são expressos também na educação infantil que contribui significativamente na formação

---

<sup>97</sup> NUNES, T. *O Ambiente da Criança*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 89, Maio, 1.994. p.5.

do sujeito, então queremos saber como o lúdico pode ser utilizado por tal educação, como tem sido concebido e qual a sua importância para este processo?

Chamamos de Educação Infantil aquela destinada a faixa etária de 0 a 6 anos e que ocorre em creches e pré escolas. Se olharmos, por exemplo, para o que diz Vygotsky quando se refere ao brincar, esse brincar recheado de espírito lúdico e que é responsável pelo desenvolvimento e crescimento da criança; seria possível dizer que o lúdico não é importante e que não deve estar presente na Educação Infantil? E da mesma forma, para o que diz Piaget e Montessori?

Este é o tipo de questionamento que os educadores devem fazer diante das concepções teóricas que irão sustentar a sua prática pedagógica. Acreditamos que o espírito lúdico deve estar presente, e mais que isto, deve ser a essência da Educação Infantil. Isso em respeito às crianças que são repletas de fantasia, imaginação, alegria e muita atenção, observação, tentativas, e questionamentos. A descoberta e o conhecimento do mundo devem ocorrer de forma prazerosa, sem oferecer a criança a carga de vir a ser um adulto, ou a de ter atitudes, objetivos e atividades que agradem os adultos; o significativo é (são), a (s) **própria (s) criança (s)**. Em outras palavras precisamos rever se os profissionais da Educação Infantil conhecem as suas crianças, suas infâncias, para não correrem o risco de negar-lhes aquilo que elas mais necessitam: crescer, aprender, errar, tentar, agir, construir, experimentar, falar, questionar, enfim vivenciar o ofício de ser criança como diria Chamboredon.<sup>98</sup>

### **3.1 - AS DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A EXPRESSÃO LÚDICA.**

Levantamos este item com o objetivo de oferecer uma maior atenção as relações entre a expressão lúdica e a Educação Infantil. São muitas as discussões sobre o assunto,

---

<sup>98</sup> CHAMBOREDON, J. O Ofício de Criança: Definição Social da Primeira Infância e Funções Diferenciadas na Escola Maternal. In: Cadernos de Pesquisa, nº 59, Novembro, 1.986.

assim selecionamos apenas algumas que consideramos relevantes. Não pretendemos com isto esgotar a questão; ao contrário, trata-se de uma primeira sistematização sobre o tema.

Kishimoto<sup>99</sup> aponta a importância das Brinquedotecas, que sem dúvida consiste em um meio de existência do espírito lúdico: "...A Brinquedoteca (...) constitui um espaço apropriado à construção de representações infantis e do desenvolvimento da autonomia na escolha dos brinquedos, favorecendo a formação de um ser humano crítico." Este espaço pedagógico é "...destinado à exploração do brinquedo, fundamental para o desenvolvimento de brincadeiras espontâneas, e necessário à criação e transmissão da cultura infantil". "A Brinquedoteca atende crianças pré-escolares e de primeiro grau (...) e utiliza o sistema de empréstimo de brinquedos".<sup>100</sup>

Carneiro<sup>101</sup> aborda a questão da formação do professor, enfatizando a necessidade de reavaliá-la no sentido de que ele ( o futuro professor ) seja capaz de uma ação coerente e significativa para o processo de desenvolvimento da criança. Chama a atenção ainda para a importância da utilização do brinquedo como recurso pedagógico: o brinquedo deve ser encarado como atividade séria, a criança aprende muito quando brinca e o lúdico é uma das mais importantes atividades que o homem pode realizar. É no brincar que as crianças se colocam integralmente com todo o seu eu, com toda a sua espontaneidade, livres dos condicionamentos sociais que lhes são impostos desde muito cedo. Representam o exterior de acordo com seu mundo interior; desenvolvem, também, a capacidade criativa na medida em que a criança é capaz de, ao submeter-se às regras do jogo, renunciar aos seus desejos mais queridos pela satisfação que tem de participar dessa atividade, quer individual, quer coletivamente.

Para a autora, o preconceito de que o "brinquedo não é coisa séria" precisa ser desmistificado. Por trás de uma simples brincadeira pode estar um grande aprendizado. "...o lúdico é, talvez, uma das atividades mais importantes que o homem pode realizar, pois, é capaz de propiciar a permanência do trabalho em grupo, num dado momento, num espaço particular organizado a partir de códigos e normas apropriados."<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> KISHIMOTO, T. M. *Introdução*. In: Cadernos do EDM, vol.2, nº 2, Julho, 1990.

<sup>100</sup> Id. *Ibidem* 99: p.5

<sup>101</sup> CARNEIRO, M. A .B. *A Criança, o Lúdico e a Formação do Educador*. In: Cadernos do EDM, vol.2, nº 2, Julho, 1.990.

<sup>102</sup> Id. *Ibidem* 101: p.51.

Carneiro critica a atual formação do Educador: "Preparar o educador para essa tarefa é um processo lento, pois o magistério vive hoje uma situação bastante precária. Para isso, é necessário rever quais os conteúdos que estão sendo ensinados e como vêm sendo tratados, para que se possa incluir entre eles um espaço, ainda que pequeno, para a discussão sobre o jogo, bem como sua importância no desenvolvimento do ser humano". Tal como Tizuko, ela afirma ser necessário a criação de espaços específicos para o brincar; estes espaços devem mesmo estar presentes na própria formação do futuro educador. "...é imprescindível que se criem espaços para o próprio educador brincar, pois para quem nunca brincou, ou para quem relega ao lúdico uma atividade de descaso, é importante vivenciar essa experiência, para sentir, conhecer e explorar melhor toda a riqueza que essa atividade encerra. A inclusão dessa prática nas atividades a serem desenvolvidas nos cursos de formação de Magistério poderia favorecer profundas reflexões sobre o valor funcional do brincar". É interessante ainda o alerta feito no sentido de que "...deve-se estar atento, porém, para que essas práticas não incorram nos riscos de transformarem-se em receitas prontas, pois perderiam sua validade". Salientamos ainda o caráter político da proposta: "O direito de brincar deveria ir além dos limites dos direitos da criança, atingindo os direitos do próprio educador. Quem sabe dessa forma poder-se-ia contribuir para tornar a escola um lugar mais agradável e feliz, recuperando uma maior participação e desprezando a atitude de alienação que muitas vezes ela vêm mantendo."<sup>103</sup>

Gostaríamos de enfatizar que as discussões em torno do lúdico são intensas abordando desde concepções filosóficas, como o faz Huizinga, até problemas práticos voltados a prática pedagógica e concepções políticas sobre o tema.

Medeiros <sup>104</sup> apresenta uma tese que concordamos: brincadeiras e brinquedos como manifestações lúdicas e culturais. Elas são importantes tanto na sociedade como na Educação. "Aprende-se muito sobre um povo, observando suas atividades lúdicas, pois integram a sua cultura, que ajudam a manter e transmitir. Enquanto divertem e favorecem as trocas sociais, promovem sentimentos de filiação e contribuem para a coesão do

---

<sup>103</sup> Id. *Ibidem* 101: p.53 e 54

<sup>104</sup> MEDEIROS, E. B. *Brincadeiras e Brinquedos como Manifestação cultural*. In: *Cadernos do EDM*, vol.2, nº 2, Julho, 1990.

grupo.”<sup>105</sup> Referindo-se ao caráter transformador do lúdico afirma: “As práticas lúdicas e brinquedos modificaram-se muito (...) porém, a alegria de brincar, o privilégio de escolher livremente as próprias ocupações de lazer e a enorme variedade de material lúdico disponível abrem novas portas aos que se dão conta do grande valor das suas contribuições ao indivíduo, à sociedade e à cultura. O importante é cultivar interesses variados, que animem a vida e lhes permitam melhorar de qualidade. O fundamental é tornar parte ativa nas brincadeiras (...) que dão prazer e alargam horizontes e vivências (...)”. Dai seu caráter político-pedagógico: “Por tudo isso, é responsabilidade dos mais esclarecidos promover e disseminar uma mentalidade de valorização das atividades lúdicas (...)”.<sup>106</sup>

Oliveira e Rossetti-Ferreira<sup>107</sup> trazem importante contribuição sobre o valor da interação criança-criança. As autoras, apontam então, a necessidade de um olhar mais próximo e significativo à interação criança-criança, tão importante quanto a interação com o adulto no processo de desenvolvimento. Afirmam que a criança constrói seu conhecimento através de relações com os parceiros, com o meio social onde vive: os objetos, as pessoas, as músicas, a tecnologia, os costumes, enfim, a cultura.

Para elas a visão sócio-interacionista do desenvolvimento humano, elaborada a partir dos trabalhos de Vygotsky entre outros, afirma que o conhecimento, a pessoa e a mente são construídos através das interações sociais que se estabelecem desde o nascimento da criança. A primeira relação que ocorre entre o bebê e a mãe é de dependência, e esta dependência constitui um padrão sócio-cultural construído historicamente a partir da influência de complexos sistemas políticos e econômicos. Podemos dizer que a dependência da criança em relação ao adulto, como forma de interação que participa de seu desenvolvimento, foi construída historicamente partindo do princípio de que o adulto já tem elaborado todos os conhecimentos que a criança precisa aprender para construir o seu processo de desenvolvimento: “Mais inserida do que o bebê na esfera simbólica do mundo, a mãe tem recursos interpretativos para atribuir certos

---

<sup>105</sup> Id. *Ibidem* 104: p.132.

<sup>106</sup> Id. *Ibidem* 104: p.137 e 138

<sup>107</sup> OLIVEIRA, Z. de M. R. e FERREIRA, M. *O Valor da Interação Criança - Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 87, Novembro, 1.993.

significados aos movimentos difusos do bebê, baseada em representações construídas durante sua própria vida pessoal em um contexto sócio-cultural específico.”<sup>108</sup>

Assim, o inovador da tese de Oliveira e Ferreira está no fato de que “...a concepção sócio-interacionista de interação social que elaboramos parte da noção de que a recíproca constituição do indivíduo e do meio dá origem a situações sempre novas, singulares, construídas pelas interações dos parceiros. Nesse processo interacional, os significados são estabelecidos pelos indivíduos por suas ações no aqui-e-agora das situações, através dos papéis que os participantes continuamente desempenham e confrontam.”<sup>109</sup>

Esta interação entre as crianças se dará através do jogo simbólico onde as mesmas assumiram papéis novos e específicos a cada situação, e assim construíram seus conhecimentos. “O jogo simbólico das crianças pequenas é conjuntamente construído pelos papéis que assumem, atribuindo significados à situação. (...) Os papéis podem ser assumidos por mais de uma criança e estão disponíveis no repertório do grupo para serem assumidos pelos participantes. Neste sentido o (...) contato com companheiros (...) pode auxiliar as crianças a construírem seqüências de jogos partilhados. E este fato é muito importante ao desenvolvimento da criança. Em seu desenvolvimento, as crianças não apenas constróem modos mais flexíveis de coordenação de papéis mas, ao fazê-lo formam e aperfeiçoam suas representações, criando estruturas discursivas que lhe possibilitam aprender várias perspectivas. Em seu jogo simbólico de papéis, ao assumir o papel do adulto, estimulando ou confortando outra criança, (...) a criança explora, apropria-se da estrutura dialógica papel/contrapapel definida em sua experiência em uma certa cultura e a transforma.”<sup>110</sup> É neste sentido que para o desenvolvimento da criança as interações são significativas, e tal interação entre as crianças se dá através do jogo simbólico de papéis, que constitui uma forma de expressão lúdica presente no interior do espaço escolar ou mesmo fora dele.

---

<sup>108</sup> Id. *Ibidem* 107: p.63.

<sup>109</sup> Id. *Ibidem* 107: p.65

<sup>110</sup> Id. *Ibidem* 107: p.69

Para esclarecer ainda mais esta presença do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças, Pedrosa e Carvalho<sup>111</sup> relatam episódios vividos por crianças em interações com outras crianças, sem a intervenção do adulto, e num ambiente recreativo (num parquinho) de uma creche. Estes episódios serão chamados pelas autoras de Episódio Lúdico, que constitui um momento de brincadeira realizado através do jogo. Então o ato lúdico está presente no desenvolvimento das crianças, expressando-se pela brincadeira, pelo jogo e ocorre principalmente através da interação criança-criança. “O papel da interação e das relações sociais no desenvolvimento tem sido enfatizado repetidamente na literatura psicológica (...). No entanto, a ênfase em geral recai na relação da criança com o adulto, visto como um parceiro mais competente, capaz de interpretar e complementar as ações da criança e assim promover o seu desenvolvimento. A análise acima é indicativa do papel potencial do parceiro de idade neste processo. Tal como o adulto interagindo com uma criança, a outra criança seleciona - recorta - aspectos do comportamento do parceiro, oferece seus recortes como proposta, ajusta-se e regula-se pelo ajustamento do outro às suas ações, construindo assim, ativa e conjuntamente, atividades, situações e conhecimentos compartilháveis e compartilhados”.<sup>112</sup>

Poderíamos dizer que esta concepção direciona o olhar à importância do ofício de ser criança, para o papel fundamental da construção da cultura da criança. Além disso ela ressalta a necessidade de um olhar específico para a interação criança-criança o que pode constituir-se num deslocamento do enfoque tradicional dado a creche, ou seja a de substituta da mãe. A partir destas novas análises sobre o desenvolvimento infantil abre-se uma nova temática de pesquisa no país que, como já apontamos, vem ultrapassar a concepção tradicional que prioriza a relação adulto-criança.

Mais uma vez podemos constatar a importância do ato lúdico no processo de desenvolvimento da criança e sua relação com a Educação Infantil.

---

<sup>111</sup> PEDROSA, M. I. e CARVALHO, A. M. *A Interação Social e a Construção da Brincadeira*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 93, Maio, 1.995.

<sup>112</sup> Id. *Ibidem* 111: p.63.

### 3.2 COMEÇANDO A CONCLUIR.

“O ato de brincar está presente em cada povo e a sua própria identidade cultural pode ser encontrada nos jogos e brinquedos que criou.” (Raabe, 1.980)

Desde a Antigüidade a brincadeira enquanto expressão lúdica esteve presente no cotidiano das sociedades. Neste momento histórico crianças e adultos participavam, da mesma forma, das festas e brincadeiras que eram comuns a todos sem diferenciar idades. Os brinquedos das crianças por exemplo eram objetos que faziam parte do “mundo adulto”, que na Antigüidade não existia pois todos (crianças e adultos) participavam de um mesmo mundo: festas, hábitos, trabalho, atitudes, etc. Não havia uma separação daquilo que pertencia ao universo das crianças e dos adultos, em outras palavras ainda não se tinha estabelecido a especificidade da infância.

Com a influência dos jesuítas na Idade Média, os jogos e brincadeiras passaram a ser utilizados no interior do espaço escolar como exercício de postura e equilíbrio aos jovens da época, como já vimos anteriormente na primeira parte deste trabalho. A partir deste momento a brincadeira e o jogo iniciaram o seu processo de participação e influência na educação das crianças e jovens, constituindo um caminho ao desenvolvimento de crianças e jovens inclusive no espaço escolar.

Esta questão sobre a relação do jogo com a educação, e em específico com a Educação Infantil, podemos dizer que foi descoberta enquanto concepção sistematizada da educação escolar, por Montessori que, como já analisamos, foi quem “descobriu” o jogo como instrumento presente e significativo no desenvolvimento das crianças. Posteriormente Piaget acrescenta que, assim como o desenvolvimento ocorre em fases possuindo características diferentes em cada uma delas, o jogo também se apresenta da mesma forma e que, por tal razão, deve adequar-se a cada fase do desenvolvimento do sujeito. O jogo, a brincadeira, o ato lúdico, são concebidos como processos que se

desenvolvem paralela e conseqüentemente ao processo de desenvolvimento do sujeito. A concepção de Vygotsky por sua vez vem acrescentar que além de todos estes aspectos o jogo, o brinquedo, o ato lúdico constituem um meio de significação do mundo, exercendo grande influência na determinação das ações do sujeito em relação a este mundo. O jogo oferece então significado à ação do sujeito que será capaz de transformar a realidade a sua volta.

Diante de todas essas concepções, entre muitas outras existentes e complementares das que abordamos neste trabalho, que representa uma primeira aproximação das relações entre a expressão lúdica e a Educação Infantil, podemos dizer que o jogo, o brincar e o lúdico vêm assumindo um lugar especial no interior das propostas pedagógicas à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Retomando, podemos perceber que o ato lúdico foi construído historicamente, manifestando-se diferentemente em cada momento histórico, por constituir uma das formas de expressão cultural presente no jogo, na brincadeira, no lazer, no trabalho, nos divertimentos, entre outros. Ao ser assumido jogo como instrumento da educação escolarizada, não se perdeu de vista a sua historicidade, tendo sido por esta razão concebido como processo já presente na vida da criança mesmo antes de sua entrada na escola. Atualmente as discussões e pesquisas sobre o assunto continuam muito presentes, acompanhando as transformações sociais; e é este aspecto histórico que não pode ser esquecido pela educação, pois do contrário estaremos negando a própria história. Na educação infantil é fundamental a manifestação do ato lúdico como um processo presente no desenvolvimento da criança, onde a construção do conhecimento se dá através das relações sociais entre crianças e não somente entre criança e adulto - é o direito à brincadeira que se institucionaliza como um dos "critérios para políticas e programas de creche"<sup>113</sup>

Ofereceremos agora um espaço especial para algumas das muitas conclusões sobre as possíveis relações da expressão lúdica e a Educação Infantil no sentido da práxis pedagógica.

---

<sup>113</sup> CAMPOS, M. M e ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em crches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília : MEC / SEF / COEDI . 1995.

Primeiramente ressaltamos que as concepções de Montessori, Piaget e Vygotsky apontam a influência do real, do meio ambiente, da sociedade no decorrer deste processo, nele a ação da criança é orientada e concebida como reflexo e continuidade da cultura do contexto vivido. A partir desta consideração podemos dizer que as realidades adversas das diferentes culturas, refletem em processos de desenvolvimento conseqüentemente também diferentes. Estas diferenças podem existir dentro de uma mesma sociedade que seja organizada de forma estratificada. A criança desde o seu nascimento está inserida nesta cultura e durante seus primeiros anos viverá situações onde estará formando a sua personalidade. Assim seria possível dizer também que não existe o **lúdico** mas expressões lúdicas que se estruturam em condições sociais diversas .

Diante destes parâmetros Chamboredon<sup>114</sup> assim como Vygotsky, aponta que a partir dos mesmos será assumida uma visão, ou concepção, das diferentes maneiras de educar, no interior do espaço escolar, esta criança. Nesta questão iremos encontrar o papel do jogo como expressão lúdica presente no processo de desenvolvimento infantil. Este jogo estará então relacionado às influências culturais do contexto da criança, sendo extensões significativas da mesma, e por tal razão será concebido diferentemente por cada criança de uma determinada sociedade ou classe social, a partir do tipo de relação que possuir com o jogo.

Desta forma poderemos dizer que sem dúvida o lúdico pode constituir a essência de uma proposta pedagógica à Educação Infantil, desde que esta proposta conceba este lúdico como uma manifestação cultural vivenciada a partir de valores particulares expressos em uma determinada sociedade ou classe social, visto que o tempo, as condições econômicas, as condições de vida propriamente ditas destas diferentes sociedades ou classes, refletem lazeres, prazeres, satisfações ou expressões lúdicas a estes aspectos relacionadas e conseqüentes, e por isso também diferentes.

Como pudemos observar, a expressão lúdica é concebida nas obras de Vygotsky, Piaget, e Montessori, obtendo toda uma característica particular que a define, a impulsiona enquanto caminho ao processo de desenvolvimento da criança, a reconhece como processo historicamente elaborado a partir das transformações sociais.

---

<sup>114</sup> *Id Ibidem* 98

Pudemos perceber ainda que a expressão lúdica também possui uma história dentro da história da educação escolarizada, desde o momento que o jogo foi assumido como instrumento da educação pelos jesuítas na Idade Média, e acompanhando esta trajetória passou por Montessori, Piaget, Vygotsky, Huizinga, e muitos outros filósofos, psicólogos, pedagogos, etc., até chegar aos dias de hoje mantendo suas raízes e continuando a ser discutido, analisado, pesquisado, comentado e respeitado.

Com a modernidade a tecnologia tomou as rédeas da cultura e novos ideais e padrões foram se estabelecendo, e o lúdico passa a existir no interior dessas novas relações aflorando em diferentes ocasiões, instituições, hábitos, enfim no interior da cultura.

Na educação ele está presente e seria contraditório não estar, pois a escola é uma instituição social e cultural da mesma forma. Logo o lúdico está presente não só na escola, mas em toda a sociedade; existindo através dos hábitos e costumes que o incorporam.

Se a brincadeira, o faz de conta, a fantasia são elementos lúdicos, e a criança aprende muito através deles, sendo a imaginação um processo psicológico de atividade humana a partir do pensamento e das idéias, promovendo o desenvolvimento e o crescimento como afirma Vygotsky; é mais do que certo que a Educação Infantil pode assumir uma proposta baseada nestes princípios. Assumir uma proposta lúdica significa conhecer o significado da mesma; refletir sobre a história do lúdico, sobre a sua função e importância social, cultural, às relações, à infância, à aprendizagem. Do contrário se estabelecerá um verdadeiro faz-de-conta do próprio lúdico; ou seja se confundirá a aprendizagem prazerosa através de jogos e brincadeiras com momentos induzidos pelos professores, com conversas e falatórios sobre assuntos que não saciam as verdadeiras necessidades das crianças, ou ainda com atividades prontas e determinadas onde quem escolhe é o professor e não a criança, ou com jogos e brincadeiras impostas e já direcionados a um fim específico, entre outros enganos. Este é o cuidado que devemos ter ao assumir uma proposta lúdica à Educação Infantil.

“... a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer

isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.”<sup>115</sup>

O lúdico existe no cotidiano da criança, ele não existe num lugar, numa hora determinada: “agora vamos trabalhar o lúdico”. Essa afirmação não existe. O lúdico esta presente em todos os momentos e lugares da escola, e na Educação Infantil.

Defendemos o direito à brincadeira porque compreendemos sua importância no “significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural “<sup>116</sup>

É necessário resgatar o brincar. “...a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. No brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil”<sup>117</sup>

Para assumir uma proposta pautada nestes princípios é necessária uma reflexão séria a respeito dos mesmos, de sua história e fundamentação. Esta é uma proposta possível, mas que deve iniciar-se na própria formação do profissional de Educação Infantil, como aponta Wajskop.<sup>118</sup>

Acreditamos que esta trajetória cumpriu seu objetivo: dimensionar as possibilidades do lúdico na Educação Infantil. Compreendemos que o lúdico não é um objeto manipulativo, mas um processo social e historicamente elaborado e enraizado na cultura de uma sociedade. O respeito a estas características representa uma conscientização histórica dos processos de desenvolvimento das sociedades, do sujeito, da cultura, do conhecimento e da história. É com estes princípios que a Educação deve estar

---

<sup>115</sup> *Id Ibidem* 107 : p. 64

<sup>116</sup> *Id Ibidem* 113 : p.7

<sup>117</sup> *Id. Ibidem* 107: p.67 e 68

<sup>118</sup> WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. IN: Cadernos de Pesquisa nº 92. Fevereiro , 1995. p. 62 - 69.

vinculada, e é a partir deles que ela deve exercer o seu papel sócio, político, educacional e histórico. Ele é direito da (s) criança (s) assim como a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão.

### 3.3 VOLTANDO AO COMEÇO:

Pense na palavra lúdico. O que isto evoca?

movimento    sonho    vôo    história    cultura    idéias  
vontade    alegria    conhecimento    tradição    diversão    cheiro  
lápiz    tinta    papel    futuro    passado    presente    sol    mágica  
paixão    amor    esperança    novidade    verdade    sentimento    felicidade  
fidelidade    entusiasmo    gargalhada    teatro    sabor    doce    livro  
amizade    lua    emoção    liberdade    expressão    argila  
linguagem    aprendizagem    água    símbolos    brinquedo    música  
dança    pés descalços    exibição    arte    criatividade    terra    lazer  
som    regras    filosofia    prazer    festa    transformação  
surpresa    descoberta    sensações    tato    olhar  
coletivo    satisfação    gosto    brincadeira    alma    crescimento  
poesia    homem    vida    memória    pensamento    desafio  
leitura    imitação    interpretação    desenho    silêncio    sorriso  
dúvida    aprimoramento    aventura    conhecimento    museu  
irresistível    pesquisa    curiosidade    diversão

e o que mais for possível evocar ao pensar na própria história da humanidade,

na cultura, na educação e no decorrer deste trabalho.

**Pense no lúdico...**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, M. C.** *Educação, Cultura e Criança*. Campinas. S.P., Papyrus, 1994.
- ARIÈS, P.** *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. R.J., Zahar, 1.981.
- AULETE, C.** *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. R.J.: Delta, 1.974.
- BAKHTIN, M.** *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento - o contexto de François Rebelais*. S.P. Hucitec, 1.987.
- BENGTSSON, A.** *A Criança e a Brincadeira*. In: Boletim de Intercâmbio, R.J., SESC, 4(17): 37-48, Jan./ Mar./ 1.984.
- BENJAMIN, Walter.** *Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. S.P.: Summus, 1.984.
- BOMTEMPO, Edda** (coord.). *Psicologia do Brinquedo: Aspectos Teóricos e Metodológicos*. S.P.: Nova Stella/ EDUSP, 1.986.
- CALIXTO, Afonso.** *Brinquedos Tradicionais Infantis*. Olímpia: Anuário de Folclore, nº 8, Agosto, 1,982. p.10-11.
- CAMPOS, M. M e ROSEMBERG, F.** *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília : MEC / SEF / COEDI . 1995.
- CARNEIRO, M. A. B.** *A Criança, o Lúdico e a Formação do Educador*. In Cadernos do E.D.M., vol. 2, nº 2, Junho, 1.990.

- CHAMBOREDON, Jean - CLAUDE, P. Jean.** *O Ofício de Criança: Definição Social da Primeira Infância e Funções Diferenciadas na Escola Maternal.* In: Cadernos de Pesquisa, nº 59, Maio, 1986. p. 52-67.
- CHATEAU, J.** *O Jogo e a Criança.* Tradução de Guido de Almeida, S.P., Summus, 1.987.
- DOLLE, J. M.** *Para Compreender Jean Piaget.* R.J.: Zahar, 1.983
- FLAVEL, J. H.** *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget.* Trad. de M. Helena S. Patto. S.P.: Pioneira, 1.975.
- GARVEY, C.** *Brincar.* Tradução de Marta Verich Tiago e Ana Maria da Cunha. Lisboa: Morais Editores, 1.979.
- HOLANDA, A. B. de.** *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* R.J.: Nova Fronteira, s.d.
- HORTA, M. R. W. G.** *Os Brinquedos e o Processo Educativo.* In: Boletim de Intercâmbio. R.J. SESC, 4(17): 5-15, Jan/ Mar/ 1.984.
- HUIZINGA, Johan.** *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura.* S.P.: Perspectiva/ EDUSP, 1.971.
- HUSSEIN, C, Lucia.** *O Brinquedo: Conceituação e Importância.* In: BOMTEMPO, Edda (coord.): Psicologia do Brinquedo. S.P.: Nova Stella/ EDUSP, 1.986.
- INTERNACIONAL, M.** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. S.P.: Companhia de Melhoramentos, 1.975.

**JACQUIN, Guy** | *A Educação pelo Jogo*. S.P.: Flanboyant, 1.960.

**KISHIMOTO, T. M.** *O Jogo e a Educação Infantil*. S.P.: Pioneira, 1.994.

\_\_\_\_\_. *Teorias, Pesquisas e Organizações que Valorizam o Jogo na Educação Pré-Escolar: O Exemplo da Brinquedoteca*. In: Cadernos do E.D.M., vol. 2, nº 2, Junho, 1.990. p.5

**LEBOVICI, S. & DIATKINE, K.** *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1.985.

**LEIF, J. & BRUNELLE, L.** *O Jogo pelo Jogo - A Atividade Lúdica na Educação de Crianças e Adolescentes*. R.J., Zahar, 1.978.

**MACHADO, I de L.** *Educação Montessori: de um Homem Novo para um Mundo Novo*. 2ª ed, S.P.: Pioneira, 1.980.

**MARCELLINO, N. C.** *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus, 1.990.

**MARROU, H. I.** *História da Educação na Antigüidade*. Trad. Mario Leonidas Casanova. S.P. E.P.U., Brasília: I.N.L, 4ª reimpressão, 1.975.

**MEDEIROS, E. B.** *Brincadeiras e Brinquedos como Manifestação Cultural*. In: Cadernos do E.D.M., vol. 2, nº 2, Junho, 1990. p. 132.

\_\_\_\_\_. *Brincar: Uma das Ocupações mais Sérias da Infância*. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 62(143): 259-68, Jan/ Abril/ 1.979.

**MONTESSORI, M.** *A Criança*. 3ª ed., R.J.: Editoras Internacional e Portugalia. s.d.  
Coleção Psicologia e Pedagogia.

\_\_\_\_\_. *A Mente da Criança*. Tradução de Pedro da Silva. Lisboa:  
Portugalia, 1.971.

\_\_\_\_\_. *Formação do Homem*. 3ª ed. Lisboa: Internacional e Portugalia,  
s.d. Coleção psicologia e Pedagogia.

\_\_\_\_\_. *Mente Absorvente*. 2ª ed. R.J.: Internacional e Portugalia, s.d.  
Coleção Psicologia e Pedagogia.

**MONTESSORI, M.** *Pedagogia Científica: a Descoberta da Criança*. S.P.  
Flamboyant, 1.965. Coleção Psicologia e Pedagogia.

**MONTOYA, A. O. D.** *Sobre as Raízes do Pensamento e da Linguagem: Vygotsky e  
Piaget*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 92, Fevereiro, 1.995. p.26-37.

**MOYA, I.** *O Brinquedo como Expressão da Cultura*. In: Cadernos do E.D.M., vol. 2,  
nº 2, Junho, 1.990.

**NUNES, T.** *O Ambiente da Criança*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 89, Maio, 1.994.  
p.5-  
23.

**OLIVEIRA, M. K.** *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio  
Histórico*. S.P.: Scipione, 1.993.

**OLIVEIRA, P. S.** *Brinquedo e Indústria Cultural*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1.986.

\_\_\_\_\_. *O que é Brinquedo*. S.P.: Brasiliense, 1.984.

**OLIVEIRA, V. M. B.** *O Símbolo e o Brinquedo: a representação da Vida*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1.992.

**OLIVEIRA, Z de R.** (org). *Educação Infantil: Muitos Olhares*. S.P.: Cortez, 1.994.

\_\_\_\_\_. *Jogo e Desenvolvimento Infantil: Uma Leitura a partir do Conceito de Jogo de Papel*. In: Cadernos do E.D.M., vol. 2, nº 2, Junho, 1.990.

\_\_\_\_\_. *O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 87, Novembro, 1.993. p.62-70.

**PEDROSA, M. L e CARVALHO A.M.** 93, *A Interação Social e a Construção da Brincadeira*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 53, Maio, 1.995. p.60-65.

**PIAGET, J.** *A Construção do Real na Criança*. R.J., Zahar, 1.975.

\_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética*. Trad. de Nathaniel C. Caixeiro. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1.972.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Trad. de Alvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. R.J.: Zahar, 1.975.

\_\_\_\_\_. *A Representação do Mundo na Criança*. R.J.: Record. s.d.

**PIAGET, J.** *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. de Alvaro Cabral. R.J.: Brasília: I.N.L., 1.975.

**PINSKY, M.** *Pensando o Brinquedo*. In Cadernos de Pesquisa, nº 31, Dezembro, 1.979. p.49-56.

**ROSAMILHA, N.** *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. S.P.: Pioneira, 1.979.

**SARAZANAS & J. BANDET.** *A Criança e os Brinquedos*. Trad. de M. Manuel Tinoco. Lisboa: Estampa, 1.973.

**SILVA, M.A. S. S.; GARCIA, M.A.L. & S.C.M.** *Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. S.P.: Cortez, CENEPEC, 1.989.

**VYGOTSKY, L. S.** *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Org. Michael Colle, et al. Trad. de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. S.P.: Martins Fontes, 1.991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. S.P.: Martins Fontes, 1.987.

**WAJSKOP, G.** *O Brincar na Educação Infantil*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 92, Fevereiro, 1.995. p.62-69.

**WINNICOTT, D. W.** *O Brincar e a Realidade*. R.J.: Imago, 1.975.

**ZILBERMAN, R. (org).** *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1.982.

**Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento**  
**Departamento de Administração e Supervisão Educacional**  
**Faculdade de Educação**  
**Universidade Estadual de Campinas**

**Parecer sobre trabalho de conclusão de curso**

**Aluna: Luciane Pasquini Cunha Rossi**

**Título: A expressão lúdica e a educação infantil. Primeiras aproximações e possíveis relações**

**Orientadora: Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento**

## **PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

O presente parecer diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna LUCIANE PASQUINI CUNHA ROSSI. Intitula-se **A expressão lúdica e a educação infantil. primeiras aproximações e possíveis relações** e foi elaborado sob minha orientação como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia.

O parecer que se segue tem o intuito de atender requisito legal que determina que os Trabalhos de Conclusão de Curso submetam-se a uma banca examinadora composta pelo professor orientador e por um segundo leitor, geralmente escolhido entre os docentes da Faculdade de Educação. No presente caso a escolha recaiu sobre a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart Faria, a quem expressei meu agradecimento pela atenção e seriedade que atendeu o convite que lhe foi formulado.

O lúdico, o brincar, suas relações com a educação infantil. Ao contrário do que pode parecer, o tema escolhido é de primeira grandeza: no cotidiano das instituições voltadas às crianças de tenra idade, freqüentemente, enquanto elas brincam, os adultos descansam ou “jogam conversa fora”. A disposição de uma professora em transformar o lúdico em objeto de pesquisa merece destaque.

Enfatizo a seriedade acadêmica com que Luciane assumiu o trabalho que ora conclui. Certamente a qualidade apresentada deve-se ao empenho que dedicou à construção de um texto que apreende o fundamental de pensadores cuja leitura e

Para tanto, foi fundamental sua disponibilidade para fazer e refazer aquilo que aos seus olhos, em um primeiro momento, havia chegado no ponto desejado. Do ponto de vista metodológico, nosso objetivo era o de estabelecer um diálogo com os autores propostos, de tal forma que, ao final, fosse possível detectar aproximações e diferenças entre eles. A tarefa foi cumprida exemplarmente.

O primeiro capítulo compreende o desenvolvimento histórico da expressão lúdica a partir da qual a autora conclui não ser possível referir-se ao lúdico, mas às *“diferentes formas de expressão lúdica que se referem às diferentes culturas, a diversos contextos históricos e que dependem do desenvolvimento tecnológico do momento”* (pág. 24). Verifica, ainda, a presença da expressão lúdica como um atributo da humanidade: *“Concordando com Huizinga, foi pelo jogo, pelo lúdico em ação que se originou a fonte da civilização, pois através dele o homem pode saciar as suas necessidades essencialmente humanas”* (pág. 26). E aponta o surgimento do capitalismo como o momento em que *“o jogo envereda-se com mais força no contexto educacional através das escolas e colégios sobre a influência jesuítica”* (28).

O capítulo II - “O Lúdico escolarizado”, traz uma sistematização bibliográfica de três importantes intelectuais: Montessori, Piaget e Vygotsky. Posteriormente, a autora aponta o que lhe parece ser a contribuição de cada um para o tema em questão: *“Montessori e a “descoberta” da escolarização do jogo”, Piaget e o processo de construção do lúdico, Vygotsky e o jogo como mediação para agir, transformar e dar significado ao mundo.*

Ainda neste capítulo, Luciane empreende uma tarefa que considero a de maior *fôlego acadêmico*, ou seja a de comparar os três autores para explicitar diferenças, aproximações e avanços. Para tanto, ela elaborou quadros que permitem visualizar as concepções de educação, desenvolvimento e aprendizagem, criança, adulto, jogo, brinquedo e lúdico resultando um texto que, ao mesmo tempo que localiza o específico ou inovador de cada pensador, estabelece relações ensejando um profícuo debate entre eles. E nunca será demais apontar a densidade dos autores escolhidos.

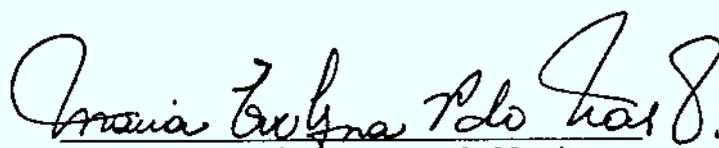
Na parte III, a autora busca as “*relações possíveis entre a expressão lúdica e a Educação Infantil*” (pág. 73), objetivando eliminar o risco de negar às crianças “*aquilo que elas mais necessitam: crescer, aprender, errar, tentar, agir, construir, experimentar, falar, questionar, enfim vivenciar o ofício de ser criança, como diria Chamboredon.*” (pág. 74)

Finalmente, conclui “*que o lúdico pode constituir a essência de uma proposta pedagógica voltada à Educação Infantil, desde que esta proposta conceba este lúdico como uma manifestação cultural vivenciada a partir de valores particulares expressos em um determinada sociedade ou classe social, visto que o tempo, as condições econômicas, as condições de vida propriamente ditas (...) refletem lazes, prazeres, satisfações ou expressões lúdicas (...) diferentes.*” (pág. 82)

“*Na educação ele está presente e seria contraditório não estar.*” (pág. 83)

“*Se a brincadeira, o faz-de-conta, a fantasia são elementos lúdicos e a criança aprende muito através deles (...) é mais do que certo que a Educação Infantil pode assumir uma proposta baseada nestes princípios. Assumir uma proposta lúdica significa conhecer o significado da mesma; refletir sobre a história do lúdico, sobre a sua função e importância social (...) Do contrário, se estabelecerá um verdadeiro faz-de-conta do próprio lúdico; ou seja se confundirá a aprendizagem prazerosa através de jogos e brincadeiras com momentos induzidos pelos professores, com conversas e falatórios sobre assuntos que não saciam as verdadeiras necessidades das crianças, ou ainda, com atividades prontas e determinadas onde quem escolhe, e brinca diria eu, é o professor.*” (pág. 83)

Como orientadora do trabalho, atribuo-lhe **nota 10**. Finalizo este parecer ressaltando que eu não cumpriria a tarefa melhor do que ela o fez. Espero que possamos repetir a experiência proximoamente.

  
Prof. Maria Evelyra Pompeu do Nascimento  
Orientadora

## PARECER

Trabalho de conclusão de curso (TCC) da aluna Luciene Pasquini Cunha Rossi. 2º sem 1996

" A expressão lúdica e a educação infantil. Primeiras aproximações e possíveis relações."

orientadora: Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Considero o trabalho muito bom. Baseia-se numa sólida bibliografia: além de fazer um estudo de alguns autores "clássicos" (Marrou, 1975; Ariès, 1981; Huizinga, 1971; Montessori, *Mente absorvente, s/d*; Piaget, *A formação do símbolo na criança*, 1975 e Vigotsky, 1991), embora não demonstre ter utilizado toda bibliografia arrolada no final do trabalho, utiliza-se de obras relevantes e atualizadas sobre o tema, diria até, grande parte da bibliografia mais avançada no momento.

Trata-se de um trabalho consistente que permite perceber grande capacidade de estudo da aluna, na seleção da bibliografia (mesmo a não utilizada) e na forma de sua apresentação (seja quanto à redação propriamente dita -pouquíssimos erros de digitação- seja quanto sua formatação, distribuição do conteúdo pelos diferentes capítulos, respectivos títulos, etc).

O grande mérito deste trabalho é o de não ter separado educação de cultura. Sabemos o quanto tem prejudicado a área da Educação a exclusão do conceito de cultura das suas pesquisas e estudos. No caso da educação infantil isto ainda é mais grave, favorecendo sua escolarização que é combatida pela aluna no seu texto. Embora seja difícil imaginar estudos sobre jogo, brinquedo e brincadeira sem apoiar-se neste conceito e nas culturas propriamente ditas, eles existem! Luciane traz esta enorme contribuição para a área: denuncia mais uma maneira de escolarização da educação infantil que se dá através da instrumentalização do lúdico, permitindo ao leitor inferir a inibição da expressão lúdica das crianças e adultos das creches e pré-escolas que atuarem desta maneira, "escolarizando o jogo".

Embora a aluna não utilize a bibliografia com abordagem antropológica sobre cultura infantil (Marcellino, Florestan Fernandes, Mário de Andrade, Faria, Kishimoto, etc), termina muito bem seu trabalho enfatizando a importância da relação criança-criança na perspectiva sócio-interacionista de Vigotsky, como a maneira adequada da educação infantil (em creches e pré-escolas) garantir o direito ao brincar através da não escolarização do jogo e da possibilidade da expressão lúdica infantil. Desta forma, mesmo externando que não teve a pretensão de esgotar seu tema, e de ter priorizado abordagens psicológicas, o trabalho de Luciane permite inferências importantes tais como: relacionando-se entre elas, as crianças estarão não apenas consumindo as culturas que tiverem acesso, mas também estarão construindo cultura infantil e usufruindo do direito à infância (pena não ter trabalhado com os "jogos tradicionais infantis" (Florestan Fernandes, Kishimoto) numa perspectiva sociológica/antropológica que os caracteriza

exatamente com aquelas funções, possibilitando a construção de conhecimentos espontâneos -não-científicos- também uma especificidade não-escolar).

Apesar de todas estas qualidades apontadas, mesmo lembrando de que se trata de um TCC de graduação e não de uma dissertação ou tese de pós-graduação, cabe a mim, como 2ª leitora, apontar algumas limitações e algumas sugestões, assim como formular novas questões provocadas pela leitura do trabalho:

-Explorar mais a citação 26 da página 21 sobre o conceito de infância e classe social em Ariés. O que está escrito nas páginas 19 e 20 caem por terra quando se concorda com Ariés (Nestas páginas talvez fosse interessante utilizar o livro de Carmem Aguiar citado na bibliografia, que mostra a não separação dos adultos das crianças na Barra do Aroiera no final do século XX e com isto demonstrar também diferenças da história da infância européia e brasileira, isto é, infâncias brasileiras). Nota-se que não são apenas as diferenças de classe que estavam excluídas, mas, aí e também ao longo de todo trabalho sente-se falta das diferenças de sexo (e as relações de gênero), diferenças de raça/etnia (no Brasil, além de negros e brancos temos também as nações indígenas), de idade (as maiores e as menores), de culturas (não existe A cultura, mas AS culturas, principalmente num país como o Brasil com sua enorme diversidade: populações rurais, urbanas e litorâneas, japoneses, alemães, judeus, portugueses, movimentos migratórios em várias localidades, etc). Lembrando que existem vários cruzamentos entre cada um destes agrupamentos: crianças japonesas ricas, nenês pobres negros, meninas curumins, etc, etc. Talvez ainda seja necessária uma maior reflexão sobre o lúdico e a infância nas diferentes culturas brasileiras para que daí se possa ampliar os estudos como este TCC. No entanto, assim como Luciane levanta limitações nos autores por ela aqui estudados em relação a escolarização pelo jogo e a especificidade da educação infantil não escolar, talvez ela tenha algo também a dizer em relação a limitações da abordagem psicológica para estudos sobre cultura- educação infantil - jogo.

- Os sociólogos não gostam de usar a palavra "desenvolvimento", já que muitas vezes esta palavra indica uma visão preconceituosa com situações diferentes daquelas ditas "desenvolvidas", o que vem depois (no tempo) é melhor, mais avançado, mais desenvolvido do que aquilo que veio antes. Eu creio que essa visão preconceituosa também pode estar embutida na mesma palavra quando utilizada pela Psicologia. Quando a criança vai se desenvolvendo, na minha opinião, para a psicologia, é exatamente quando ela vai deixando de ser criança e se tornando adulto, parecendo-me também uma visão preconceituosa com a condição infantil, com o ser criança (cada vez com menos idade, já que a psicologia fala em pré-adolescente, adolescente), como se fosse verdade que ser adulto é melhor, é mais desenvolvido ou até mesmo, é completo, é desenvolvido mesmo. O conceito de criança que o trabalho utiliza não está de acordo com isso. Portanto, além do trabalho usar a palavra desenvolvimento em sentidos diferentes, para situações diferentes, de uma forma imprecisa, quando o utiliza em relação à criança, parece-me inadequado, já que o TCC está o tempo todo valorizando a infância. A página 82 é um bom exemplo desta confusão. Posso mostrar outros momentos se for de interesse.

- Huizinga oferece muitas outras contribuições não contempladas pelo presente TCC, que não aborda um aspecto importantíssimo: o lúdico pelo lúdico, o à-toa (um dos sinônimos de dicionário apontou para isso). Ver o que o referido autor diz sobre a música como expressão máxima do lúdico pelo lúdico (*diagoguê*). Também a dimensão arrebataadora do jogo, muito bem discutida por Gisela Wajskop na sua dissertação de mestrado *Tia, me deixa brincar!*, editada pelo Cortez como *Brincar na pré-escola*, está ausente neste trabalho. Na verdade, o jogo direcionado a um fim específico (p.83) é um tipo de jogo, não necessariamente escolarizante (o jogo de regras de Vigotsky por exemplo). O que não se pode é impedir a criação da cultura infantil, garantida no convívio entre crianças da mesma idade e entre crianças com idades diferentes. A beleza, a arte vem do ócio, como diz Mário de Andrade, portanto, precisa ser exercitada. Afinal, o lúdico não é uma dimensão infantil, é uma dimensão humana, furtada da criança nas sociedades burguesas (como diz Marcellino, na bibliografia do trabalho, mas não utilizada). Desta forma, enquanto dimensão humana, o lúdico (assim como todas as formas de expressão racionais, verbais e não verbais: artística, estética, gestual, o sorriso, o choro, as caretas, as risadas, os movimentos, etc, completando a última frase do trabalho "curiosidade, imaginação e a capacidade de expressão") não pode ser inibido na escola e muito menos pode ser antecipada esta inibição na creche e pré-escola. Ao contrário, ela precisa ser exercitada, vivida, para atingir sua potência, sua plenitude. A creche e a pré-escola são locais adequados para exercitar durante 6 anos todas as competências humanas, já que a partir dos 7 anos, na escola, priorizar-se-a o aprofundamento de 2 delas: as racionais e as verbais, necessárias para o domínio do conhecimento científico (infelizmente desprezando os outros tipos de conhecimento: o espontâneo, o artístico, etc). Será que se conseguirmos que a educação infantil em creches e pré-escolas permitisse o exercício de todas as competências/dimensões humanas, poderemos sonhar com um mundo BEM MELHOR, construído por pessoas mais inteiras, brincalhonas...? Mas, se continuarmos a furtar o lúdico, inibir o imaginário, etc, desde o momento da educação infantil... será que vai continuar piorando as relações entre as pessoas? a barbarie?? Chamo a atenção para a importância deste TCC, que provoca este tipo de discussão!

- Para que tudo isso aconteça, precisaremos também de adultos capacitados. Será que os adultos que não expressam-se ludicamente serão capazes? O trabalho não contemplou esta discussão. Atenção, isso pode significar um outro tipo de escolarização, ou até mesmo explicar a escolarização do jogo: é possível dar aulas em salas de aula sobre jogo, brincar, expressão lúdica, artística, choro, riso...? ver Ghedini: "os adultos deverão soltar a sua dimensão brincalhona..." Esta reflexão encaixaria bem nas páginas 74,76.

- Páginas 21, 24 e 73: o que é este "desenvolvimento tecnológico"? Diz respeito aos teóricos que foram estudados (Montessori, Piaget, Vigotsky...), que não nossos contemporâneos? Trata-se da questão do mercado cultural, da produção de brinquedos, assunto não abordado neste trabalho?

- pag.21,22: e as guerras, as touradas, as brigas de galo, as lutas, também podem ser consideradas formas de expressão lúdica? Como fica então a questão da violência e a expressão lúdica? E os brinquedos bélicos...? Sei que se trata de um outro tema, ou de

uma outra abordagem diferente da adotada pelo presente TCC, mas nota-se que mais uma discussão bastante complexa foi provocada por ele: os brinquedos bélicos permitem a expressão do lúdico e/ou a expressão de outras competências humanas como a agressividade por exemplo? O que uma pedagoga, uma educadora deve refletir sobre isto: dar ou não dar brinquedos bélicos para as crianças pequenas?

- Recomendo separar a bibliografia: **bibliografia citada** (e assim pode ser retirada do rodapé as referências completas, colocando apenas sobrenome, data (e página quando tratar de citações literais entre aspas), ou até colocar isso no próprio texto, o que costuma ser a minha opção; **bibliografia consultada**, aquelas lidas e não citadas, mas que suas idéias estão no texto contempladas. Desta forma estou sugerindo que se tire da bibliografia as obras nem citadas e cujas idéias não foram utilizadas. Dentre aquelas que eu conheço, não percebi as idéias das seguintes obras arroladas na bibliografia: Nelson Marcellino, Carmem Aguiar, Walter Benjamin (apenas a epígrafe), Zilma de Oliveira (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. Não conheço muitas dos livros e artigos desta bibliografia, sugiro que Luciane faça a seleção, no entanto, mesmo sem conhecer Calixto, com o título **Jogos Tradicionais Infantis**, não seria melhor também tirar, já que este assunto não foi contemplado pelo trabalho? Ou será que estou enganada?

- Ainda em relação à bibliografia, sugiro completá-la com o primeiro nome dos autores depois do sobrenome, como foi feito com alguns deles, desta forma sabe-se ,quase sempre, se o autor é do sexo masculino ou feminino. Na pag. 75 e 77 diz-se "as autoras", somente sabendo seu primeiro nome isso foi possível... Faltou colocar alguns textos utilizados na bibliografia: Bueno (p.23), Ferreira (p.23), Raabe (p.80, se mantiver W.Benjamin). Tem-se o costume de grifar o nome da revista e não o nome do artigo, assim como o nome da coletânea e não o do capítulo.

- Assinalei alguns errinhos de digitação e outros, posso mostrar se for de interesse. A palavra *prazeroso* é sem "i" (p.74 e 83). Seria melhor que as notas de uma página estivessem no rodapé da mesma página, várias vezes aconteceu da última estar na página seguinte.

- Para terminar, aceito a proposta de **PENSAR NO LÚDICO pensando lúdico** e portanto gostaria de acrescentar na página 86:

esconde-esconde fantasia máscara relação sexual capoeira água paquera  
mar velocidade luz namoro susto tombo preguiça à toa Escher  
tequila pistache sorvete sedução charada piada contos de fadas  
imaginação riso circo marturbação praia cartas cinema criança nenê  
comédia estrelas viagem jogo baile cozinhar beber comer modelar  
nadar Mamonás assassinas Cida Moreira Paralamas Laerte Piratas do Tietê  
Fradinhos Mafalda Parques Infantis Rebordosa Garfield Exército de  
Brancaleone Amarcord Regee Gordo e Magro 3 patetas

2ª leitora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Ana Lúcia G. de Faria

nota 9.5