

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO - CETREDE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE

BRUNA BELÉM BARBOSA

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O ENSINO-APRENDIZAGEM

FORTALEZA

2007

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O ENSINO-APRENDIZAGEM

BRUNA BELÉM BARBOSA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação,
para a obtenção do grau de Especialista em
Psicomotricidade.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA ISABEL
FILGUEIRAS LIMA CIASCA

FORTALEZA – CE

2007

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Psicomotricidade, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica

Data da Aprovação: _____ / _____ / _____

Bruna Belém Barbosa

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu vida e inteligência, e que me dá força para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

À professora Maria Isabel pela dedicação na realização deste trabalho, que sem sua importante ajuda não teria sido concretizado.

Aos meus pais, que me ensinaram a não temer desafios e a superar os obstáculos com humildade.

Ao meu namorado pelo incentivo e apoio durante a realização do trabalho.

E aos demais, que de alguma forma contribuíram na elaboração desta monografia.

RESUMO

Este trabalho destina-se a todos aqueles que convivem com a criança pequena, sejam pais, educadores, brinquedistas ou outros profissionais da área da educação, com sólida fundamentação teórica, visando a melhor compreensão da fundamental importância do brincar, do nascimento aos seis anos. Caracterizar-se-á a infância como um período muito curto, onde carrega-se pelo resto da vida, as experiências, atitudes e problemas infantis. Mostrar-se-á como o brincar contribui para uma série de fatores importantes para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança na pré-escola. Destacar-se-á ainda o papel cada vez maior das instituições sociais e culturais que devem criar espaços de interação lúdica, mostrando sua importância preventiva e curativa em relação a problemas de aprendizagem e de saúde mental e geral. Gostar-se-ia que o leitor se utilizasse desse trabalho como trampolim para os próprios pensamentos sobre as questões aqui propostas. Todos já fomos crianças e guardamos desse tempo impressões que interferem na maneira como reagimos, e agora, com as crianças com que lidamos. Considerar-se-á que o brincar é portanto, atividade que tem grande ocorrência na infância, devido a sua funcionalidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO	08
1.1 A criança e o brincar	11
1.2 Concepção de infância e suas necessidade	12
1.3 Caracterização do brincar como recurso de desenvolvimento	22
CAPÍTULO 2 – BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS À LUZ DAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	26
2.1 Epistemologia genética de Jean Piaget	28
2.2 Sócio construtivismo de Lev Vygotsky	33
CAPÍTULO 3 – BRINCAR E SUAS CONCEPÇÕES DE SENSO COMUM	44
3.1 Contexto escolar	50
CAPÍTULO 4 – USO DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR	59
4.1 Formação do professor	63
4.2 Formação do brinquedista	69
4.3 Recursos lúdicos recomendados	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a relação entre o brincar e o ensino-aprendizagem.

A evolução do brincar em algumas diferentes perspectivas será mostrada no início do trabalho. Também na primeira parte deste trabalho, procurar-se-á traçar a relação da criança e o brincar na pré-escola, mostrando que nessa atividade a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente sua realidade de forma dinâmica, criativa e prazerosa.

Caracterizar-se-á o brincar como recurso de desenvolvimento. A intencionalidade do brincar é veículo fundamental que revela a infância com sua autenticidade de atitudes, tornando-se assim uma forma privilegiada de desenvolvimento e apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva dispõe-se a discorrer sobre o brincar e vê-lo como contribuinte favorável para a desenvolvimento infantil.

Na segunda parte deste trabalho destacar-se-á o uso de brinquedos e brincadeiras à luz das teorias de desenvolvimento psicológico. Neste, trazer-se-á as contribuições de dois grandes estudiosos, pensadores, que

foram de grandíssima importância para a elaboração do tema proposto:
Vygotsky e Piaget.

Destacar-se-á ainda, que na infância, é característico que o corpo em desenvolvimento esteja continuamente ativo, com finalidade para esta atividade, que a mente em desenvolvimento seja alerta e curiosa, que a personalidade em desenvolvimento esteja ávida para estabelecer relações gratificantes com outras crianças.

É dessa forma, que uma criança de fato, se tornará um adulto saudável, útil e bem ajustado, conhecendo o contentamento e a auto-estima.

No capítulo três, assim como por todo o trabalho, através de fundamentado levantamento bibliográfico, tratar-se-á sobre o brincar e suas concepções de senso comum.

Tratar-se-á amplamente sobre o brincar na pré-escola que leva-nos a concluir que essa atividade é de grande importância para o desenvolvimento físico, mental e afetivo das crianças, pois elas penetram num mundo extremamente diferente do mundo dos adultos, que é o mundo das fantasia, do faz-de-conta.

Dentro da quarta parte do trabalho, propõe-se como objetivo, para que as brincadeiras, criadas proporcionem situações a partir das quais a criança vá interagir, coordenar suas ações com as ações de outras pessoas, construindo significados partilhados. Isso irá ocorrer conforme a criança, na interação com o professor e com outras crianças explorar o meio a sua volta e transformar situação e significados já conhecidos em elementos novos.

Educadores que respeitam a necessidade da criança de brincar estarão construindo os alicerces de uma adolescência mais tranqüila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão de mundo.

As idéias aqui contidas têm sentido para todos aqueles que educam crianças. A compreensão de como cresce a criança pode auxiliar a entendê-las melhor, fornecendo uma visão do seu próprio conhecimento e permitindo redescobrir a criança que existe em cada indivíduo.

CAPÍTULO 1 – EVOLUÇÃO DO BRINCAR COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO

Velasco (1996, p. 41) lembra que desde os primórdios da civilização o brincar é uma atividade das crianças e dos adultos. Na antigüidade as crianças participavam das festividades, lazer e jogos dos adultos, mas tinham, ao mesmo tempo, um ambiente separado para tanto.

Naquela época a brincadeira era considerada um elemento da cultura, do riso, do folclore e do carnaval. Ela era (e na verdade continua sendo) uma representação da vida, modelo em miniatura da história e destino da humanidade. A brincadeira era um fenômeno social do qual todos participavam e foi só bem mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários, tornando-se individual.

Com o progresso social da civilização, Velasco (1996, p. 41) verifica o surgimento da sociedade industrial moderna e o surgimento da sociedade burguesa, que desencadearam dois fatores importantes: a segregação das crianças em um grupo separado da vida dos adultos e a institucionalização das crianças, utilizando-se das atividades lúdicas como instrumento de aprendizagem.

Assim, o referido autor, cita que o brincar transformou-se no trabalho infantil. A infância tornou-se “educável”, sendo que o objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições e da família era o de criar um novo homem. Mas do decorrer dos tempos, pode-se comprovar a

necessidade da socialização. Ela é tão fundamental no desenvolvimento infantil quanto a nutrição, cuidados e atendimento às necessidades vitais.

Segundo Guerra (1996, p. 15), a recreação teve a sua origem na pré-história, quando o homem primitivo se divertia festejando o início da temporada de caça, ou habitação de uma nova caverna. Essa manifestação da vida humana se transformou em danças primitivas de caráter de adoração, rituais fúnebres, evocação dos deuses, com o aspecto recreativo de alegria e vencimento de um obstáculo.

Para a autora acima, as atividades sociais dos adultos representadas pelos jogos coletivos de culto religioso, foram divulgados de geração em geração pelas crianças em forma de brincadeiras.

A mesma lembra que, no Brasil, a criação de praças públicas iniciou em 1927, no Rio Grande do Sul, sendo o seu fundador o Professor Frederico Guilherme Gaelzer. No “Alto da Bronze” (praça Gen. Osório), foram improvisadas as mais rudimentares aparelhagens. Pneus velhos, amarrados às árvores, constituíam um excelente meio de recreação para a garotada.

Ela cita que no movimento em prol da recreação, merece destaque a Alemanha, que a introduziu nas escolas e criou os parques infantis. Os Estados Unidos que revolucionaram a recreação pública com os playgrounds totalmente equipados. E o pioneirismo do Rio Grande do Sul na implantação do projeto “RECOM” com a recreação móvel.

De acordo com Velasco (1996, p. 43), com o progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos que a evolução da civilização impôs, o brincar sofreu várias mudanças no decorrer dos séculos. Nas cidades houve a redução do espaço físico e a falta de segurança para as crianças brincarem. O ritmo da vida moderna fez diminuir o tempo reservado para as atividades lúdicas. A tecnologia reduziu o estímulo à brincadeira (como por exemplo a TV) e a industrialização modificou a relação da criança com o brinquedo.

A autora recomenda que cabe a cada adulto estar preocupado com o resgate do espaço, do tempo e da naturalidade do brincar infantil. Se isso não for pensado, a nossa criança será cada vez

mais adulta, precocemente responsável e possivelmente infeliz. Preservar e valorizar o brincar espontâneo é uma maneira de as pessoas fazerem sua história e sua cultura.

Conforme Velasco (1996, p. 43), o brincar nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia, daí a necessidade de não se permitir suas transformações negativas e estimular a permanência e existência (autêntica e espontânea) da atividade lúdica infantil.

Para Lima (2006, p.21) define brincar como atividade que tem grande ocorrência na infância, devido à sua funcionalidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. O brincar assume características diferentes nos vários períodos de desenvolvimento.

Em linhas gerais, o brincar se estrutura em torno dos movimentos na primeira infância e do exercício dos expedientes necessários para o desenvolvimento da função simbólica. Constituída a função simbólica, evidentemente, corre o desenvolvimento da linguagem cujo aparecimento e progresso são igualmente conseqüentes da ação que caracteriza os jogos antecedentes, nos quais há predomínio dos movimentos -, a estruturação da atividade do jogo e da brincadeira vai envolver a linguagem, que passa a ter um papel crescente, sucessivamente acompanhando o movimento, substituindo-o e sendo, finalmente, por ele acompanhado.

Acredita a autora que, ao brincar, as crianças se habituem a aproximar imagens a símbolos concretos – conduzindo posteriormente ao conceito abstrato -, atividade importante para o desenvolvimento da linguagem: o símbolo pessoal é uma etapa que permeia entre o objeto e o signo. Após o surgimento da fala, o brincar se modifica em suas modalidades: no faz-de-conta a linguagem domina a regulação interna da atividade. O interesse pelo movimento, todavia, não desaparece. Na verdade, ele se transforma em inúmeras brincadeiras e jogos infantis, que se organizam em torno de regras crescentemente complexas, mobilizando igualmente as crianças.

Brincadeiras com bola, corridas, esconde-esconde, jogos de amarelinha, barra-manteiga etc. perpassam diversas culturas, revelando que a exploração do espaço, da relação do corpo com este espaço, das possibilidades de deslocamento e velocidade são atividades fundamentais para a criança neste estágio do desenvolvimento. O brincar muitas vezes envolve somente o corpo da

criança; neste caso a ação é organizada por cantigas ou rimas (brincadeiras de roda), ou por regras internas de outra ordem (pega-pega). Em outras situações, inclui o uso de objetos, cujo significado pode ser dado pela própria ação de brincar (cabo de vassoura vira um cavalo), ou, inversamente, é o significado do objeto que propicia o tema para a brincadeira ou jogo (giz, lápis ou papel: brincar de escolinha).

Para a autora, a criança não depende necessariamente da presença de objetos para brincar, podendo criar situações de faz-de-conta a partir, por exemplo, da verbalização referente a objetos ausentes: faz de conta que está no trem ou avião, serve comida etc., sem nenhum objeto que os represente. Verifica-se, portanto, uma grande flexibilidade na ação de brincar. Geralmente a situação se estrutura em torno de temas que as crianças retiram de sua experiência cotidiana, seja ela da ordem que for. Muitos brinquedos são escolhidos pela possibilidade que oferecem de a criança desenvolver o tema que lhe mobiliza o interesse em determinado momento.

A participação de uma criança em uma brincadeira de grupo pode-se dar em vários níveis. Ela pode não estar participando efetivamente da ação, mas observa o grupo, emite opiniões, discute, embora não revelando nenhum movimento que indique participação direta.

No brincar, a criança pode manifestar sua independência, pois cabe a ela escolher o jogo ou a brincadeira, os brinquedos e/ou outros materiais, assim como os parceiros. O tema do jogo e a forma pela qual ele irá desenvolver-se também são resoluções que as crianças tomam entre si, tendo muitas vezes de negociar, argumentar as propostas, submetê-las a aprovação ou modificá-las.

1.1 A criança e o brincar

Para Brougère (1998, p. 3), a brincadeira da criança é uma estrutura às características da infância. A criança é um ser em desenvolvimento que não dispõe o tempo todo das mesmas ferramentas e da mesma competência.

Isto faz com que sua brincadeira se estruture em parte no que ela é capaz de fazer. Assim sendo, aos dois ou aos seis meses, aos dois ou aos três anos, ela não tem as mesmas possibilidades de expressão, de comunicação, ou de relacionamento com o meio ambiente, ela não tem a mesma competência para compreender ou atuar sobre o mundo.

Cruz e Hollanda *apud* Chateau (2004, p. 218) afirmam que o brincar parte da infância e do seu papel no desenvolvimento. Acreditam que pela brincadeira as pessoas são capazes de criar um mundo delas, de suas utopias, abandonando, ou podendo abandonar, o mundo de suas necessidades. Na infância o brincar é ato imprescindível vez que é pelo jogo que a criança advinha e antecipa as condutas superiores.

Os autores definem a criança como um ser que brinca/joga, e nada mais. A importância por eles atribuída à brincadeira, na infância, é tão grande que acreditam que uma criança que não sabe brincar, será um adulto que não saberá pensar. Infatizam que o ato de brincar é sério. Nele, há um distanciamento do ambiente real, a possibilidade de criar, de manipular a realidade.

Cruz e Hollanda *apud* Aberastury (2004, p. 219) alertam para a importância de se conhecer as brincadeiras da criança para se compreender a infância. Acreditam que:

“O não brincar no momento adequado com o brinquedo correspondente acarreta perturbações, e o fato de não surgir um determinado modo de brincar pode ser um sinal de mau desenvolvimento.”

1.2 Concepção de infância e suas necessidades

Braga (1978) acredita que em crianças de um a dois anos, novas aptidões vão sendo aprendidas enquanto se aperfeiçoam as adquiridas anteriormente. As crianças aprendem a andar, melhoram o equilíbrio e coordenação para manter a postura certa e aprendem os atos motores

mais difíceis relacionados com o andar, como por exemplo trotar, correr, trepar, subir e descer escadas.

O autor revela que as crianças adquirem controle voluntário das mãos para deixar-se levar, além da experiência anteriormente desenvolvida de pegar e segurar. Assim, deixar cair e atirar torna-se o passatempo favorito, desde o fim do primeiro ano.

Praticando essas “aptidões”, as crianças aprendem também a descobrir a gravidade. Além disso um controle melhor com instrumentos como xícara, colher e lápis. No fim do primeiro ano, a maioria já terá adquirido controle suficiente do esfíncter, tanto para reter como para largar, podendo aprender a usar o banheiro.

Para o autor, a capacidade de discernir os sons e o sentido da linguagem falada em volta aperfeiçoa-se, como se desenvolve também a capacidade de imitar e produzir sons de linguagem. Devido à preocupação com a aprendizagem motriz, pode acontecer que seja pouco o progresso no desenvolvimento da linguagem na primeira metade dessa idade.

Entretanto, pela segunda metade, haverá rápidos avanços no vocabulário (desde uma média de dez a vinte palavras em um mês e meio até mais de duzentas palavras na idade de dois anos), com a capacidade de formar frases curtas. Quase todas as crianças, nesse período, começam com uma poucas palavras misturadas com muitas outras sem sentido até conseguirem um vocabulário real.

Segundo o autor, no segundo ano de idade, verifica-se um aumento de memória com recordação das coisas, das pessoas, dos lugares e das idéias começam não só a reconhecer as coisas mais familiares, mas também a ter memória recente de palavras, ações, condutas, e experiências.

Para resolver novos problemas, valem-se das experiências antigas. Experimentam os métodos de ação antigos já conhecidos para enfrentar as novas situações e começam pelo fim do ano a adotar novos métodos que surgem da combinação ou da mudança dos antigos. Nesse

tempo, começam a adquirir idéias das coisas reais na mente (lembranças de quadros, sons, sentimentos etc.) que ajudam a pensar em coisas não necessariamente presentes.

O autor cita que entre a idade de um a dois anos também, as crianças começam a desenvolver um senso de si mesmas como pessoas. Começam a chamar-se e a atender pelo próprio nome; reivindicam a posse de objetos dizendo “meu” e reconhecem a própria imagem quando olham no espelho.

Quando chegam aos dois anos, as crianças podem até querer ouvir histórias a respeito de si mesmas. Nesse período, ainda são muitos apegados aos que cuidam delas, dependendo realisticamente desses cuidadores. Mas as experiências que estão aprendendo capacitam-nas a se tornarem cada vez mais seguras de si mesmas, em oposição à grande dependência que existe no primeiro ano.

Segundo o autor, é entre um e dois anos que as crianças começam a aprender a comer, ajudam a vestir-se e desvestir-se, controlam os intestinos e a bexiga; ingerem alimento sólido e não simplificado e naturalmente conseguem andar melhor com os dois pés. Além disso, começam a entender a força das palavras no comportamento próprio e alheio.

Braga (1978) revela que dos dois a três anos, em certo sentido, é um período de transição da idade de bebê dos primeiros anos para o início da infância ou período pré-escolar dos próximos anos. Antes dos dois anos, predomina a inteligência motora, quando as crianças gastam uma boa parcela de energia aprendendo o controle e a coordenação dos movimentos do corpo, mas ainda pensando principalmente com o corpo.

Pouco a pouco, naquela idade, de bebê, tinham começado a adquirir imagens internas de algumas coisas e pessoas, bem como de seu próprio comportamento. Por volta dos dois anos, a maioria das crianças não só já interioriza imagens de seu mundo, mas até mesmo pode começar a agir no mundo através das manipulações existentes em sua mente. Já não estão mais presas ao contexto imediato da própria experiência, podem pensar em coisas ausentes.

Para o autor, dos dois a três anos, as crianças adquirem maneiras mais práticas de representar a experiência. Traduzem o que aprendem anteriormente através de experiência sensório-motriz direta em diferentes códigos simplificados. Por exemplo, quase todas as crianças ampliam o entendimento e uso de linguagem nesses anos.

O autor revela que muitas vezes acompanham os seus atos com a fala. Mas a fala não comanda os atos. Os atos vão adiante e as palavras parecem surgir na experiência como se estivessem tentando dar nome aos atos para traduzi-los em forma eficaz e naturalmente manipulada.

Já aos três anos, o comportamento da maior parte das crianças é sujeito ao controle da linguagem. Elas são capazes, por exemplo, de começar e terminar uma atividade seguindo orientações verbais. Entre os dois e os três anos, começam a aprender a língua de tal sorte que aos três anos já podem usá-la para aprender outras coisas. Mas as ações são ainda muito mais reais do que as palavras.

Revela o autor, que a média do vocabulário das crianças de dois a três anos é de duzentas e duzentas e cinquenta palavras. Esse aumento é indício do desenvolvimento das experiências de linguagem nessa idade. Mas de maior importância são as mudanças de espécie de palavras empregadas, da espécie de estruturas sintáticas e da finalidade e função da língua.

A maior parte das crianças de dois anos fala, quase sempre, através de frases telegráficas, proferindo somente os termos essenciais. O seu repertório lingüístico abrange também várias frases estereotipadas de “uma só palavra” a que atribuem várias frases estereotipadas, como por exemplo: “ver, biscoito, menino, cachorro, homem...”

Ele afirma que o aperfeiçoamento ulterior das experiências motrizes não pára, naturalmente, na infância. A maior parte das crianças entre dois e três anos estão adquirindo domínio total da posição correta. Com dois anos já correm, mas não muito bem; com três anos estão começando a aprender as manobras para correr com paradas e partidas, viradas em esquinas e cuidados com os obstáculos. Com dois anos a maioria das crianças podem subir escadas, de

passo-une-passo. Com três anos já sobem escadas, alternando os pés, o mesmo fazendo para andar de velocípede. Entre dois e três anos, quase todas as crianças aprendem a pular com os dois pés, a andar nas pontas dos pés, a equilibrar-se brevemente sobre um só pé, a chutar bola e a jogar bola num cesto.

O mesmo alega que as aptidões motrizes mais delicadas aperfeiçoam-se também, pela prática de, por exemplo, usar tesouras, desenhar e lidar com quebra-cabeças. Dos dois a três anos, as crianças gostam de atividades artísticas como desenhar, pintar, modelar argila, recortar e colar papéis etc. Nessa idade, elas começam a modificar o modo de relacionar-se com outras pessoas. Ainda que na idade de dois anos procurem mais os adultos do que as outras crianças, na idade de três anos, já começam a brincar com seus iguais.

Mesmo estando lado a lado com outra criança e entretida com o mesmo tipo de brincadeira, a criança de dois anos continuará brincando sozinha. Ela brinca de representar algum papel, de simulação de conduta, mas desempenhando sempre todos os papéis. Aos três anos, se já não tiver tido ocasião de brincar com outras crianças, conseguirão brincar juntas com o mesmo tipo de brincadeira.

Para o autor, as crianças de dois a três anos já começaram a ter imaginações a respeito do mundo em que vivem. Começam a formar “idéias” de como são as coisas. Mas essas idéias ainda não são conscientes. Por isso não aceitam bem as mudanças que as impedem de conhecer as coisas com certeza. Ao mesmo tempo, começam a adquirir um certo controle de novas experiências, principalmente quanto a compreensão e uso da linguagem. O comportamento é assim, muitas vezes, o resultado da constatação do poder das novas experiências adquiridas. Por exemplo, se dissermos “venha cá”, e a criança caminhar na direção contrária, o que ela quer demonstrar é que entendeu muito bem o que dissemos e que pode fazer o contrário. É uma realização.

Finalmente, essa é uma idade em que as crianças têm “os olhos maiores que a barriga”, quanto ao fazer as coisas. Elas não conseguem fazer tudo o que tentam e por isso sentem-se frustradas. Ainda não aprenderam a encontrar soluções razoáveis para o sentimento de frustração.

Nessa idade costumam simplesmente ficar com raiva. A paciência e a simpatia ajudá-las-ão a se tornarem mais seguras e mais senhoras das próprias emoções.

Braga (1978) cita que aos três anos é a “idade da razão”. Tudo é simples e lógico e tudo tem razão de ser. Se não souberem a razão, perguntarão. Descubrem aos poucos que os adultos são a fonte das informações. Procuram o conselho, a ajuda ou o conhecimento dos adultos quando acham que a tarefa escapa ao seu alcance ou que não podem dar resposta a alguma pergunta. Podem saber a resposta de muitas dessas perguntas, mas fazem-nas, talvez, para testarem a si mesmas e os próprios adultos. As perguntas feitas aos quatro anos visarão principalmente obter informações.

Ele afirma que é no período de três a quatro anos que as crianças entram no convívio humano. Aos poucos vão deixando de tentar atrair as pessoas para os seus caprichos e, em compensação, tornam-se mais maleáveis. Aprendem a compartilhar, a alternar-se e a colaborar com os outros na brincadeira. Ao conhecerem melhor os outros, tornam-se também mais conscientes de si mesmas e mostram mais interesse naquilo que eram “quando pequenos”.

O autor acredita que os esforços para aprenderem a organização real das coisas e para estabelecerem a sua própria organização percebem-se na maneira como manipulam os objetos. Nessa idade, há um grande interesse em pegar as coisas para ver como funcionam e depois tornar a ajuntá-las. Muitas vezes o interesse prende-se mais ao processo da atividade do que ao produto. Mas na passagem do terceiro ao quarto ano, poderá surgir um interesse de usar o material para fazer alguma coisa, por exemplo, um desenho, as letras do próprio nome, um preparativo para uma representação dramática. As experiências anteriores da criança estão se tornando tão boas nessa idade que poderão ser adotadas nas coisas que aprenderá com prioridade. Essas experiências tornam-se parte do repertório comportamental da criança. Ao completar os quatro anos, quase sempre consegue ter um bom equilíbrio e coordenação.

A linguagem nessa idade dos três aos quatro anos começa a ser empregada como instrumento para ensinar a descobrir as coisas no seu mundo por meio de perguntas e definições, chegando assim a classificar não só as coisas mas os grupos das coisas como, por exemplo,

animais e frutas como parte da representação sócio-dramática. O vocabulário amplia-se o repertório infantil, enriquece-se com o acréscimo de várias construções complexas de frases. Além disso, o discurso torna-se mais articulado e é compreendido com maior facilidade.

Braga (1978) afirma que dos quatro aos cinco anos, as crianças tornam-se mais organizadas, mais conscientes e acessíveis no seu modo de pensar. Aprendem a acompanhar uma idéia, uma questão ou uma tarefa até o fim, guardando-as, inclusive, de um dia para o outro, não as deixando enquanto não terminar. Aparece a preocupação com ordem e acabamento, podem pensar numa coisa e executá-la, enquanto que antes saltavam de uma idéia para outra. O pensamento torna-se mais definido e a memória de acontecimentos, situações e estratégias de solucionar problemas melhoram sensivelmente.

O mesmo afirma que dos quatro aos cinco anos aumenta o senso de independência. Aos cinco anos, conseguem fazer com maior facilidade e com menos necessidade de vigilância aquela coisa que já faziam aos quatro anos para cuidar-se. As crianças de cinco anos poderão ser bastante prestativas em casa para lavar e enxugar a louça, pôr a mesa etc. Dos quatro aos cinco anos deverão estar começando a interiorizar as etiquetas sociais e apoiar-se no próprio discernimento com respeito ao seu comportamento. Estão ficando mais cômicas de si mesmas com relação aos outros, e continuarão a aprender certas tarefas, porque estas as tornam mais semelhantes a uma pessoa admirada e possuidora de atributos, cujo valor é por elas estimado. Continuam as representações sócio-dramáticas com meio de definir o seu autoconceito ao explorarem um certo número de diferentes papéis.

As aptidões motrizes dessa idade já são bastante avançadas e podem, por conseguinte, abranger uma grande variedade de saltos e atividades ginásticas simples, bem como jogos simples organizados. Pode-se pular, saltar, correr, rolar etc. Tudo isso são maneiras de praticar aptidões motrizes e de aprender a colaborar com os outros, de ajudar as ações às instruções verbais e de reter e seguir um conjunto simples de regras. As aptidões motrizes mais delicadas tornam-se mais aperfeiçoadas e controladas. Algumas crianças desenvolvem, então, o interesse por escrever; outras, por desenhar e o próprio desenho é mais controlado de acordo com um plano

ou imagem mental. A maneira de pegar o lápis melhora e o uso da tesoura para cortar as coisas é bem mais eficazes.

Nota-se nessa idade o uso cada vez melhor da linguagem para substituir as ações. As crianças podem “fingir” que fazem alguma coisa, simplesmente afirmando que o fizeram, como por exemplo: “Vamos fingir que eu sou a mão e você é o bebê e que eu lhe dei uma palmada”. Elas estão procurando soluções verbais a problemas a que costumam reagir corporalmente e com maior sentimento.

Continuam a ampliar o vocabulário, a encurtar as frases, a aumentar a complexidade da estrutura sintática e a usar cada vez mais a língua como meio de adquirir conhecimento das coisas do seu mundo. As perguntas demonstram mais a procura de informações e o interesse pelos livros e histórias tornam-se mais real. Enfim, a língua não é apenas uma parte da brincadeira mas pode servir de base para a própria brincadeira. Para a criança dessa idade poderá ser uma brincadeira engraçada o jogo de rimas e de trocadilhos.

Segundo o autor, as crianças de quatro anos já entendem que as coisas de seu mundo tem uma organização e que podem introduzi-las nessa organização desde que as tomem à parte. Sabem que muitas coisa podem ser comparadas e relacionadas de maneira ordenada. Entre os quatro e os cinco anos sentem a liberdade de explorar os meios mais complicados de ordenar um número cada vez maior de objetos no seu mundo de conformidade com os atributos físicos (inclusive de semelhanças, aspectos etc. e do modo de lidar com esses atributos), de conformidade com a posição desses objetos no tempo e no espaço e como são definidos ou descritos por outras pessoas.

Braga (1978), explica que a fase dos cinco aos seis anos é de certo modo semelhante ao desenvolvimento dos dois aos três anos. Aos cinco anos o controle é fator comum. As crianças já podem cuidar de muita coisa ; identificam-se com os adultos mais idôneos e com as crianças mais velhas; o uso da língua é mais articulado e mais significativo; há mais controle dos movimentos do corpo etc. Mas seguindo o curso típico da evolução, esse período de relativa competência em face do mundo é seguido por outro de nítida desintegração. Aos seis anos elas possuem, realmente, mais competência cognitiva do que aos cinco, mas nem sempre o demonstra.

Enquanto aos cinco pareciam aceitar o seu papel na vida, aos seis anos demonstram falta de paz consigo e com os outros.

Às vezes as crianças tornam-se propensas às discussões, sujeitas a oscilações bruscas de humor e a mudanças de opinião etc.

Ele alega que o que aconteceu entre os cinco e os seis anos para produzir essa espécie de mudança foi um crescimento da inteligência social e este fator tem um sentido mais negativo do que positivo enquanto não entrar o equilíbrio. Ao chegar aos seis anos as crianças não têm ainda uma idéia muito clara de sua definição como pessoa; simplesmente aceitam-se sem pôr objeção. Depois, aos poucos, é que vão adquirindo uma sensibilidade cada vez maior de seu papel perante as outras pessoas.

Para o autor, esta alteração da idade de seis anos não é grave, porque é efêmera. Simplesmente a criança tornou-se autoconsciente, resultando daí uma certa rudeza. É possível que tenham interiorizado muito bem a disciplina que adquiriram impondo-se com punições agora pelas mínimas faltas mesmo as que não passam do pensamento à ação. Se forem tratadas com preocupação e compreensão e se as exigências forem reduzidas a um nível razoável, se não forem obrigadas a fazer o que lhes causa dor, medo ou angústia, essa fase passará logo e as crianças voltarão a se comportar corretamente no seu próprio nível, sem nenhuma aversão.

Realiza-se a reorganização dos processos mentais. A linguagem vai se tornando mais distintas das coisas, das ações e dos fatos que descreve, tornando-se uma realidade mais independente daquilo que descreve. Quando a criança começou as primeiras palavras, estas não eram simples representações da experiência, eram as próprias coisas que representavam. Daí a confusão quando a criança descobre que outras tem o seu nome, ou que a mesma coisa possa ter dois nomes, como por exemplo, capote e casaco.

O mesmo cita que dos cinco aos seis anos, a compreensão e o uso da linguagem torna-se menos literais. Um sintoma disto é o ato de dar nomes manifestando, muitas vezes, pelas crianças

nessa fase e também a réplica; “Paus e pedras podem partir os meus ossos, mas as palavras é que não me ferirão”.

Continuando o autor, geralmente, a criança usa muito bem a linguagem nessa fase. No fim dos seis anos, quase todos os tipos de frases estão sendo usados e quase todos os tipos de palavras já aparecem na sua evolução cultural. A linguagem pode ser empregada já para descrever as coisas, para discutir, para provocar e brincar, para mentir e fingir.

Através das experiências com os objetos, as crianças aprendem a comparar as dimensões, as formas, cores e a composição. Aprendem os conceitos dos números e as relações entre as partes e o todo, lidando com o quebra-cabeças, blocos de armar etc. Adquirem noções de volume e de conservação. Brincando com areia e pá e com água e recipiente. Continuam adquirindo prática em classificar os objetos segundo o uso que podem fazer deles, segundo a aparência que podem ter etc. juntamente com o desenvolvimento da flexibilidade da língua, as experiências de classificação tornam-se mais firmes e flexíveis; descobre-se uma terceira dimensão da classificação das coisas, por exemplo, segundo a cor e o tamanho, só que sucessivamente e não simultaneamente.

O conhecimento de ordem é maior do que nos anos anteriores. A criança pode indicar quando está faltando parte de alguma coisa, pode fazer comparações, pode começar a usar alguma disposição de ordem de modo a separar alguma coisa, lembrando-se depois, do modo de tornar a ajuntá-la. Antes, a criança poderia separar e juntar alguma coisa, mas não necessariamente as mesmas coisas. As crianças de cinco a seis anos conseguem organizar as próprias idéias de modo que podem contar histórias compridas, corrigir os erros e raciocinar com idéias baseadas em experiências passadas, em vez de fazer experiências, cada vez, com os objetos.

Para ele, o crescimento da noção da ordem na criança é ilustrado também como um aumento, nessa fase, da capacidade de participar de jogos de regras simples. O comportamento está habituando-se às regras da evolução cultural e assim, por exemplo, meninos e meninas começam a distinguir na brincadeira os tipos de comportamento mais aprovados socialmente.

Mas, ainda que aos seis anos haja mais conhecimento das regras do mundo dos adultos do que antes, pode-se verificar rebeldia contra essas regras, quando não coincidem com as suas próprias idéias. Nesse período, critica-se nas crianças uma tendência a preocupar-se mais com o relacionamento com outras crianças, fugindo ao controle dos adultos.

Em resumo, o autor afirma que as crianças de cinco a seis anos continuam ampliando as suas experiências. Mas, por estarem no limiar de um novo papel, com maiores exigências, e por estarem psicologicamente no período de transformação, a impressão que se tem é de uma certa desorganização comportamental. Mas trata-se de uma fase de transição. Aos sete anos entra-se de novo numa fase de equilíbrio e de interação.

1.3 Caracterização do brincar como recurso de desenvolvimento

Fescher (2006) pergunta: “Que adulto não recorda dos velhos tempos de criança, onde as brincadeiras eram ensinadas entre os amigos, vizinhos e promoviam, além de divertimento, a manutenção da saúde e do desenvolvimento psicomotor?”

Preocupa-se a autora revelando que, nos dias de hoje, a preocupação continua sendo a mesma: da criança interagir em grupo e desenvolver-se. Porém, os meios que favorecem esse acontecimento mudaram do lúdico para o supertecnológico. Algumas crianças são assim, passam grande parte do tempo jogando no computador e no vídeo-game, enquanto o playground do prédio está quase vazio e o dia de sol convida para brincar ao ar livre.

Ela cita ainda que em diversos livros que tratam do tema desenvolvimento infantil, exemplos são dados, mas não encontra-se receitas prontas que indiquem os itens que deve-se seguir. O que está ocorrendo, segundo algumas publicações em revistas e jornais, é a numerosa procura por soluções alternativas, onde as crianças possam gastar sua energia.

Exemplifica a mesma que, quanto mais atividades a criança abranger (inglês, natação entre outras), melhor será seu desempenho. Atividades extras, são extremamente produtivas, todavia não englobam tudo. Às vezes, as crianças conseguem dar conta de todos os seus afazeres, apenas não possuem tempo para a tarefa principal desta fase, que é o brincar, pois seguem horários até para a diversão.

Ao pensar sobre a importância do brincar no desenvolvimento global, acredita a autora que encontra-se na literatura que este é o meio natural da criança se auto-expressar, já que detém a oportunidade de libertar seus sentimentos e descontentamentos, através da utilização do brinquedo. Na psicologia esta interação compõem a ludoterapia.

A criança tem dentro de si potencial e este emerge nas situações de sua vida, e nestes momentos, o indivíduo apresenta ao mundo seu ritmo e sua harmonia. E o brinquedo nada mais é do que a linguagem da criança.

Guerra (1996, p. 17) lembra que recreação provém do verbo latino recreare, que significa recrear, reproduzir, renovar. A recreação, portanto, compreende todas as atividades espontâneas, prazerosas e criadoras, que o indivíduo busca para melhor ocupar seu tempo livre. Deve principalmente atender interesses das diversas faixas etárias e dar liberdade de escolha das atividades, para que o prazer seja gerado.

Conforme Velasco (1996, p. 43), o que há de importante na expressão mais autêntica do brincar é o crescimento humano saudável. Criança que brinca, portanto, vive a sua infância, tornar-se-á um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, suportará muito melhor as pressões das responsabilidades adultas e terá maior criatividade para solucionar os problemas que lhe surgirem.

Brougère (1998, p. 3) considera que o brincar é uma atividade que a criança desenvolve em idade escolar no âmbito de sua vida familiar, das relações com os colegas de sua idade, e que não tem um objetivo educativo ou de aprendizagem.

A autora revela que a criança desenvolve para seu prazer e sua recreação essa atividade, que permite a ela entrar em contato com os outros: os adultos, os pais e os camaradas de sua idade, e também com o espaço, com o meio ambiente, com a cultura da qual vive.

Para Velasco (1996, p. 43) a criança que é privada da atividade de brincar, por condições de saúde, financeiras ou sociais, ficam “marcas” profundas dessa falta de vivência lúdica. Talvez pode-se dizer que muitos dos problemas apresentados em consultórios médicos ou psicológicos sugeriram pela privação desse “trabalho” infantil.

Ela enfatiza que utilizar do seu tempo (livre) na realização de brincadeiras faz da criança um ser criativo, responsável e trabalhador. As tarefas do brincar são lições de vida que nenhum professor é capaz de ensinar. Essas lições, quando na quantidade necessária, são tomadas futuramente pelas necessidades pessoais de cada adulto frente às diferentes situações.

Para a autora, a criança que brinca será capaz de ser o inventor, o cientista, o sociólogo e o filósofo que está faltando para os problemas do mundo e quem sabe, o grande salvador da pátria.

Vasconcelos (2000, p. 20), destaca um aspecto que merece destaque na brincadeira, é que nela sempre está presente na imaginação, quer dizer, o pensamento, mais nenhuma brincadeira acontece sem a ação motora. Isto significa que, assim como a idéia sugere gestos, imagens e ações, um gesto, a imagem de um objeto, o desenrolar das ações podem sugerir também idéias.

Exemplifica-se que, ao subir numa árvore, uma criança pode escorregar e ficar pendurada num galho. Essas ações, a partir daí, pode sugerir uma brincadeira de balanço com o galho da árvore.

Ela destaca que nos primeiros estágio do desenvolvimento infantil, a ação externa (motora) conduz à ação interna (mental). A ação mental ainda é independente da ação motora, assim como a representação ainda não é independente dos objetos.

Exemplificando, brincar de casinha ainda é necessário algo para representar a comidinha. Para brincar de cavaleiro, é necessário cavalgar e não apenas ficar imaginando. Logo, o

comportamento esperado numa brincadeira é bem diferente daquele esperado numa atividade didática, pois uma certa movimentação é sempre inevitável.

Cruz e Hollanda (2004, p. 226) destacam que as brincadeiras desempenham importante papel no aprimoramento das funções psicomotoras de base das crianças, contribuindo para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos.

Cruz e Hollanda *apud* Antunha (2004, p. 226) chamam atenção em muitos jogos tradicionais estão presentes a indução, a imitação, a perspicácia, a observação a memória, o raciocínio; aspectos verbais e não verbais, melódicos e harmônicos, automatismos, relaxamento, tempo e espaço. Por isso, exigem e promovem o desenvolvimentos de praxias de todas as ordens: motoras, ideomotoras e ideatórias.

Deheinzelin e Lima afirmam (1991, p. 86) que brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, e para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. A imaginação é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades que a realidade de um mundo que pouco conhecem; é o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender.

Para as autoras a brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói um mundo à sua maneira. É também um espaço onde a criança pode expressar de modo simbólico suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive.

Segundo Deheinzelin e Lima *apud* Bettelheim (1991):

“Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que seria dificuldade em colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está

acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é a linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (p. 89)

Também afirmam que a brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento cotidiano e do das crianças de sua idade. Na brincadeira, a criança age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente o que mais tarde realizará na vida real.

Embora aparente fazer apenas o que mais gosta, a criança quando brinca aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói. Essa capacidade de sujeição às regras, imposta pela situação imaginada, é uma das fontes de prazer no brinquedo.

CAPÍTULO 2 – BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS À LUZ DAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Segundo Cruz e Hollanda *apud* Winnicott (2004, p. 218), o brincar facilita o crescimento, conduzindo os indivíduos aos relacionamentos grupais, base do desenvolvimento. É importante brincar porque na brincadeira pode-se agir na interseção entre o mundo interno e a realidade externa, elaborando os conflitos e experiências, sejam elas positivas ou negativas.

“A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma mostra derivada da realidade interna ou pessoal.” (Cruz e Hollanda apud Winnicott. 2004, p. 219)

Cruz e Hollanda *apud* Brougère (2004, p. 220) decompõem a dimensão simbólica do brinquedo em dois aspectos básicos: o material e o representacional. O material diz sobretudo da capacidade que o brinquedo tem de ser um meio de expressão com volume, onde a significação aparece através de uma expressão material – se o brinquedo tem um significado é, na verdade,

porque ele é dotado de uma determinada forma; tem cor, pode-se pegá-lo, cheirá-lo, ouvi-lo, vê-lo.

O segundo aspecto, o da evocação de uma representação, refere-se ao fato de que os indivíduos não se encontram diante de uma representação fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que é particularmente destinada às pessoas.

Desta forma os autores afirmam que a manipulação dos objetos é a própria manipulação da cultura e das significações que ela tem para cada ser que nasce numa determinada sociedade. Afirmam então:

“Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.” (Cruz e Hollanda apud Brougère. (2004, p. 220)

Para Deheinzelin e Lima (1991, p. 58), para as crianças, a brincadeira é a melhor maneira de se comunicar, um meio para perguntar e explicar, um instrumento que a criança tem para se relacionar com outras crianças. Brincando, as crianças aprendem muito sobre o mundo que as cerca e têm a oportunidade de procurar a melhor forma de se integrar ao mundo que entraram ao nascer.

Para as autoras, na brincadeira, a criança encontra um espaço fértil para lidar, através da representação dramática, não apenas com a realidade social, mas também, e principalmente, com a sua individualidade física, intelectual e emocional em desenvolvimento.

Elas acreditam que, quando as crianças brincam, elas ficam entretidas a ponto de acreditarem que realmente são esta ou aquela coisa, embora não percam inteiramente o sentido de realidade; transportam-se para o mundo povoado por objetos animados, cheios de intenções, um mundo onde tudo é possível.

Nesse mundo as crianças podem relacionar os dois aspectos na sua vida – o funcionamento do seu corpo e a vivência das suas idéias.

As autoras afirmam ainda que, é também na brincadeira que as crianças encontram espaços para exteriorizar os impulsos agressivos e os instintos e idéias sexuais com os quais convivem em seu mundo interior.

As crianças se sentem desonestas se esses aspectos, que estão presentes nas idéias que organizam suas brincadeiras, tiverem que ser escondidos ou negados. A agressão e o amor que estão presentes nas brincadeiras infantis se relacionam também com as tentativas de estabelecer uma distinção clara entre o que é e o que não é o Eu da criança. Isto quer dizer que o amor e a agressão são elementos estruturantes na formação da sua personalidade.

Segundo Deheinzelin e Lima *apud* Winnicott (1991).

“Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem a angústia se não forem dominados” (p. 59)

Elas explicitam a importância de os adultos aceitarem em que agressão e amor compareçam. A aceitação desta expressão de sentimentos agressivos e sexuais sob a forma de brincadeiras é uma valiosa contribuição para as tentativas da criança de encontrar uma relação sadia entre as idéias e sentimentos com os quais convivem.

2.1 Epistemologia genética de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte da sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da psicologia e pedagogia.

Quando se fala de desenvolvimento infantil deve-se lembrar de Piaget. Os estágios descritos por esse importante estudioso mostram as leis que regem o desenvolvimento humano. Em função disso deve-se respeitar os interesses

e aptidões das crianças em relação à fase em que se encontram, quando lhe damos brinquedos ou lhe propomos atividades lúdicas.

Velasco (1996, p. 55) cita que no período sensório-motor, de 0 a 24 meses, a criança passa dos comportamentos reflexos aos automatizados e chega aos voluntários, num constante crescimento físico e mental. É um período de grande exploração do espaço e de enormes descobertas. Nesse estágio os brinquedos devem promover a facilitação dessa evolução motora, como os de encaixe, cavalinhos, velocípedes, etc.

No período de operações concretas, encontra-se por volta dos 2 aos 4 anos, o estágio pré-operacional, pré-conceitual, onde os melhores brinquedos são representados pelos de empilhagem, encaixe, modelagem e construção.

Para a escritora, dos 3 aos 5 anos a criança atravessa um período de grande criatividade, ela dramatiza o seu dia-a-dia e coloca a sua fantasia em quase todas as situações reais. Nessa fase os carrinhos, bonecas, utensílios são os personagens do brincar.

No período pré-operacional, intuitivo, dos 4 aos 7 anos, inicia-se um acúmulo de conhecimentos. Há maior atenção e concentração em suas atividades, que são mais sociais, pois a criança começa a perceber e aceitar regras e brinca mais em grupo. Nesta fase, os brinquedos são acessórios da criação, como os de construção, com peças pequenas, materiais de desenho e modelagem, jogos e ferramentas.

Velasco (1996, p. 56) continua que no período das operações concretas, de 7 a 12 anos, a criança passa do concreto para o raciocínio abstrato e domina completamente sua motricidade. Os brinquedos são representados pelos jogos de raciocínio, memória, competição, destreza e teatro.

Ela conclui que no período das operações formais, dos 12 anos em diante, os interesses são individualizados, portanto os brinquedos deverão ser escolhidos em função das habilidades, esportes para as crianças “motoras” e jogos estratégicos para as “intelectuais”.

Macedo (2006, p. 47) acredita que considerar a aprendizagem da criança pré-escolar em uma perspectiva de Piaget implica de imediato, ter em conta que o autor escreveu sobre o desenvolvimento da criança e não sobre sua aprendizagem.

O autor destaca a diferença entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, para Piaget, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, seja ela obtida de forma sistemática ou não. O desenvolvimento seria uma aprendizagem no sentido lato e ele é o responsável pela formação dos conhecimentos. Sendo assim, Piaget interessou-se muito mais em descrever e analisar o desenvolvimento da criança do que suas aprendizagens.

Segundo Macedo *apud* Piaget, (2006, p. 47), a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto. Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório concreto).

Para a autor, enquanto fase de transição, o período pré-escolar trata-se de um período com características bem demarcadas no processo de desenvolvimento e que Piaget chamou de pré-operatório. Este período localiza-se entre o sensório motor e o operatório concreto.

Ele supõe ser útil aos professores saberem o que significa cada um dos três períodos, para poderem apreciar a direção do desenvolvimento psicológico na perspectiva de Piaget. Saber onde a criança vem e para onde vai em termos de desenvolvimento é, em uma perspectiva genética, tão importante quanto saber onde ela está, ainda que um aspecto não anule o outro.

O mesmo ressalta que o período sensório motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas. Além disso, caracteriza-se pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, necessárias à acomodação (ajustamento) destes esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage.

Tem-se um processo de adaptação funcional pelo qual a criança regula suas ações em função das demandas de interação, compensando progressivamente, sempre no plano das

sensações e da motricidade, as perturbações produzidas pela insuficiência dos esquemas no processo de interação.

Macedo (2006, p. 48) considera que o período sensório-motor caracteriza-se por uma inteligência prática, que coordena no plano da ação os esquemas que a criança utiliza. É a fase caracterizada por um contato direto, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem, da criança com o objeto ou pessoas.

Construindo (sempre em termos práticos) seus esquemas de ação e as categorias da realidade, graças a composição de uma estrutura de grupo de deslocamentos, a criança vai pouco a pouco diferenciar e interagir os esquemas de ação entre si, ao mesmo tempo que se separa, enquanto sujeito, dos objetos, podendo, por isso mesmo, interagir de forma mais complexa com eles.

Deve-se lembrar a esse respeito a noção de objeto permanente e suas conseqüências no processo de desenvolvimento.

O acabamento do período sensório-motor coincide com uma novidade extremamente importante para o desenvolvimento da criança, que é sua nova capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação.

Revela o autor que a função simbólica, para Piaget, é o que possibilita a substituição e ela significa que, agora, a criança é capaz de duplicar objetos ou acontecimentos por uma palavra, por um gesto, por uma lembrança, ou seja, é capaz de evocá-los em sua ausência.

Trata-se de uma novidade importante porque a interação direta, e por isso limitada, ainda que intensa, do período sensório-motor dá lugar a interação mediada por imagens, lembranças, limitações diferenciadas (isto é, na ausência do objeto ou acontecimento), jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos, dramatizações.

Assim, considera o autor que, esta é a novidade específica do período pré-operatório: poder representar, ter que substituir objetos ou acontecimentos por seus equivalentes simbólicos, agir agora “como se”, ou seja, por simulação. Não é que nesse período a criança tenha abandonado o plano da ação em favor da representação.

Para o autor, os professores de pré-escola sabem muito bem que a criança entre 2 e 6 anos explora ativamente pela ação e que sua inteligência se manifesta cada vez mais e melhor nesse plano.

O mesmo observa que de um lado, uma presença paralela das representações e, de outro, uma crescente melhoria delas mormente no campo de regulações preceptivas e intuitivas. Em outras palavras, a criança nesse período sofisticada a atividade sensório-motora (corre, pula, afasta-se cada vez mais de seu ambiente familiar, pode ir e voltar de um lugar a outro com segurança etc.) e ao mesmo tempo constrói progressivamente a possibilidade e a necessidade de representar ou simular situações.

Ele considera que a criança no período pré-operatório estrutura suas ações no plano das representações de forma justaposta, sincrética e egocêntrica. Seu raciocínio é transdutivo e sua compreensão é de natureza intuitiva e semi-reversível.

A justaposição caracteriza-se pelo fato de que a criança liga as palavras, as imagens, as representações entre si de forma analógica, ou seja, baseada em um assim como (semelhanças e diferenças) e não em um se... então (implicação).

As idéias ficam colocadas uma ao lado da outra, por contigüidade, mas consistindo em estados e não em transformações. Não existe, ainda no plano de representação, nenhuma ligação temporal, causal ou lógica.

A criança sabe fazer mas não compreende o que faz, no sentido de poder, independentemente do corpo, reconstituir o que faz no puro plano da representação, ainda não sabe organizar (estruturando as partes entre si e formando um todo) suas representações, como

sabe tão bem organizar suas ações. As ligações são, então, de natureza, justapostas, isto é, analógicas.

Macedo (2006, p. 49) exemplifica citando que as coleções figurais no plano da classificação ou a separação em grande e pequeno no plano da seriação. O sincretismo é a tendência de a criança, do período pré-escolar, ligar tudo com tudo, de perceber globalmente, isto é, não saber discriminar detalhes, de fazer analogias entre coisas sem uma análise detalhada delas.

Daí o caráter egocêntrico desse período, ou seja, é difícil, por falta de recursos cognitivos, para a criança desse período, sair de seu ponto de vista e considerar, diferenciando e integrando, os estados e as transformações das coisas.

2.2 Sócio construtivismo de Lev Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget, e nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896. Viveu na Rússia e morreu, de tuberculose, tinha 37 anos.

Segundo Zacharias (2006), Vygotsky construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, sendo esse teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

A mesma autora cita que as concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações sobre pensamento e linguagem à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

Para ela, Vygotsky revela que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa e que deve ser modificada para torna-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intra-pessoal.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento. Segundo Zacharias *apud* Vygotsky (2006) existe dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

Conforme a autora, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

A mesma revela que o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo de constrói de fora para dentro.

“Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele o sujeito não

é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.” (Zacharias, 2006)

Ela considera que é na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intra-pessoais.

Oliveira (2006, 43) afirma que o ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura.

Ela explica que essa interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta.

Para a autora esta forma de conhecer a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo. Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento.

Oliveira (2006) relembra:

“Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas fórmulas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, retratadas através do seu ambiente humano, que auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, a fala.” (p. 43)

Para a autora chega-se a conclusão que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a

cercam. Isso se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente ou seja, pela internalização das prescrições adultas apresentadas na interação.

A mesma continua revelando que inicialmente a criança dispõe apenas de sua atividade motora, do ato, para agir sobre o mundo sem ter consciência da ação e dos processos nela envolvidos. Gradativamente, através da interação com indivíduos mais experientes, a criança vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. As interações da criança com as pessoas do seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário.

Oliveira *apud* Vygotsky (2006, P. 44) afirma que a construção do real parte do social (da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele) e, paulatinamente, é internalizada pela criança. Assim, no pensamento silencioso, a criança executa mentalmente o que originalmente era uma operação baseada em sinal, presente no diálogo entre duas pessoas. Esta internalização da fala, assim como os papéis de falante e de respondente, ocorre, aproximadamente, dos 3 aos 7 anos de idade. O diálogo interno libera a criança de raciocinar, a partir das exigências da situação social imediata, e permite a criança controlar seu próprio pensamento.

Segundo ela Vygotsky cria um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, há uma zona de desenvolvimento proximal, que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem a ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento medido através da solução de problemas sob a orientação de adulto ou em colaboração com crianças mais experientes.

Para a mesma, o tutor ou parceiro serve como uma forma indireta de consciência, até que a criança seja capaz de dominar sua própria ação através de sua própria consciência e controle. Ocorre, portanto, uma discretização da experiência que permite a criança refletir sobre seu próprio comportamento, saindo da indiferenciação inicial.

Oliveira *apud* Vygotsky (2006, p. 44) considera que a criança muito pequena está limitada em suas ações pela restrição situacional, desde que a percepção que a criança tem de sua situação não está separada da atividade motivacional e motora.

Todavia, na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela vê, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. A ação da criança é regrada pela idéias, pela representação e não pelos objetos.

Para Oliveira *apud* Vygotsky, 2006:

“A brincadeira fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real.” (p. 44)

Segundo a autora acima, não é o objeto, mas a atividade da criança com ele (seus movimentos e gestos) que lhe atribui sua função de substituto adequado. A criança pode, assim, atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos.

Oliveira *apud* Vygotsky, 2006:

“O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo.” (p. 45)

A mesma lembra que a possibilidade de usar objetos para representar (escrever) uma história foi investigada por Vygotsky. Conclui-se que a similaridade perceptiva dos objetos não tem um papel considerável para a criança compreender a notação simbólica utilizada na brincadeira – experimento, mas sim que os objetos admitem o gestos apropriado para reproduzir o elemento original da história.

Gradualmente, o objeto utilizado na brincadeira adquire função de signo, tornando-se independente dos gestos das crianças. Para a autora, daí Vygotsky considerar a brincadeira do faz-de-conta uma grande contribuição da linguagem escrita pela criança.

Para Oliveira *apud* Vygotsky (2006, p. 45) a criação de uma situação imaginária constitui a primeira manifestação da criança em relação às restrições situacionais. Ela possibilita que a criança opere com um significado alienado numa situação real e que renuncie aos seus impulsos imediatos, subordinando-se a determinadas regras. O atributo essencial na brincadeira é que uma que, no futuro, constituirá o nível básico de ação real e moralidade do indivíduo.

Segundo Oliveira *apud* Vygotsky (2006):

“O desenvolvimento da imaginação da criança associa-se diretamente à aquisição da fala, que facilita a formação de representações sobre objetos e permite à criança imaginar um objeto que ela nunca viu antes. Por outro lado, do mesmo modo que há um desenvolvimento da relação significado-objeto, há um desenvolvimento na relação significado-ação, ou seja, a criança aprende a separar-se de uma ação real através de outra ação, desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas consciente, assim como operar com as coisas o operar com as coisas leva a criança ao pensamento abstrato.” (p. 45)

Ainda, para a autora a criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muitos mais a lembrança de alguma coisa de realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente do seu propósito.

Discutindo como a brincadeira se relaciona com o desenvolvimento, a autora revela que, para Vygotsky, o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, o oposto daquele apresentado nas situações de brincadeira. Esta cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário.

Continuando, ela explica que a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na

brincadeira aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das interações voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Oliveira (2006, p. 46) acredita que deve-se estimular pesquisas acerca das condições para o desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas, em especial sobre a interação adulto-criança e criança-criança, abrindo ainda um campo fértil para discussão de propostas pedagógicas de 0 a 6 anos.

Oliveira (1995, p. 65) lembra que Vygotsky trabalhava com a idéia de que na situação escolar a intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças se dá de forma constante e deliberada. A situação escolar é bastante estruturada e explicitamente comprometida com a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento.

Lembra ainda que Vygotsky trabalhava também com um outro domínio da atividade que tem claras relações com o desenvolvimento: o brinquedo. Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeiras parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento, no entanto o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento.

A referida autora esclarece que quando Vygotsky discutia o papel do brinquedo, referia-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Fazia referencia a outro tipo de brinquedo, mas a brincadeira de faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Ela confirma que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que as crianças se encontram. Assim, só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presente no momento atual.

Oliveira *apud* Vygotsky (1995, p. 66) exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebíveis e o significado:

“Quando se pede que a criança de 2 anos que repita a sentença ‘Tânia está de pé’ quando Tânia está sentada à sua frente, ela mudará a frase para ‘Tânia está sentada’. Ela não é capaz de operar com um significado contraditório a informação perceptual presente.”

Também exemplificando, a autora coloca que, numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo) onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde a criança está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão (a idéia de ‘carro’) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado.

Para ela isso constitui um passo importante no percurso que levará a criança a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

A autora alerta que, mas além de uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do faz-de-conta há regras que devem ser seguidas. Numa brincadeira de ‘escolinha’, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aquelas que ocorrem numa real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira.

Assim, para a mesma são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada que aquela habitual para a sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, a criança exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria 'motorista'.

Ela também explica que para brincar conforme as regras, a criança tem que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que impulsiona a criança para além de seu comportamento como criança.

Oliveira *apud* Vygotsky (2000, p. 67) menciona um exemplo extremo, em que duas irmãs, de cinco e sete anos, decidiram brincar 'de irmãs'. Encenando a própria realidade, elas tentavam exibir o comportamento típico de irmã, trabalhando de forma deliberada sobre as regras das relações entre irmãs. O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Ela afirma ainda que, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

A autora adverte que, embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

A autora conclui que a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situação imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Cruz e Hollanda *apud* Vygotsky (2004, p. 216) afirmam que as relações mediadas passam, a medida do nosso desenvolvimento a predominar sobre as ações diretas. Define a mediação como processo de intervenção de elementos numa determinada relação e intende que há basicamente dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

As autoras definem que o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Desta maneira, pode-se considerar o instrumento um elemento externo colocado pelo homem no seu processo de trabalho e que amplia a sua intervenção na natureza, auxiliando as suas ações concretas.

Já o signo. Embora possua função análoga a do instrumento, auxilia o homem nos processos psicológicos e é interno ao indivíduo. No entanto, como é que se coloca no lugar de, o signo poderá também ser externo.

Cruz e Hollanda *apud* Vygotsky (2004):

“A transformação de signos externos em signos internos se dá por um processo de internalização. Neste processo, há a transformação de uma experiência interpessoal numa intra-pessoal. É através dos signos que somos incorporados à vida em sociedade, ao internalizarmos a cultura, o que ocorre desde o nascimento. (p. 217)

Cruz e Hollanda *apud* Vygotsky (2004, p. 217) afirmam que o comportamento de uma criança pequena é determinado pelas condições em que ocorre. Ao brincar, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de responder apenas aos ditos fornecidos pelo ambiente externo.

Para elas os objetos perdem sua forma determinadora, e a criança pode agir de forma diferente da usual embora reconheça a função e as características dos vários objetos. O comportamento da criança para além da percepção mais imediata, liga-se, neste momento imaginativo, ao significado que é atribuído por ela mesma a essa situação.

Assim, ao brincar, tem-se um novo tipo de comportamento, onde pensamento descola-se do valor funcional dos objetos e a ação tem como base a imaginação, as idéias. Revela-se a

importância da brincadeira para o desenvolvimento ao afirma-se que o desenvolvimento constitui-se num estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Segundo Martins (2006, p. 114), na teoria sociointeracionista de Vygotsky, encontra-se uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

O autor acredita que essa reconstrução interna é postulada por Vygotsky na lei que denominou-se de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). A criança vai aprendendo e se modificando.

Ele exemplifica que quando a criança passa a usar um conceito que aprendeu no social só vai ampliar sua compreensão quando o internalizar e puder pensar sobre ele. O conceito de mãe pode ajudar a entender, pois evolui da mãe pessoal de cada um para o conceito mais amplo de mãe.

Martins *apud* Vygotsky (2006, p. 114) salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental.

Para o mesmo, ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes – adultos ou companheiros de mesma idade – que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança.

Nesse processo de intermediação onde a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares e superiores.

Segundo o referido autor, a função é um instrumento de pensamento. Existem funções psicológicas elementares como a memória (orgânica, imediata), e superiores, como raciocínio e a atenção voluntária.

O desenvolvimento da função psicológica superior (FPS) está diretamente relacionado com a mediação operada pela linguagem. É o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as. A FPS principal é a vontade, pois possibilita a emergência de todas as outras funções.

CAPÍTULO 3 – BRINCAR E SUAS CONCEPÇÕES DE SENSO COMUM

Velasco (1996, p. 41) lembra que há duas questões muito importantes relacionadas ao ato de brincar: o tempo e o espaço. As crianças a cada dia têm menos tempo para brincar, pois os pais as matriculam no maior número possível de atividades. Como consequência elas são vítimas de stress bem cedo. As cidades estão engolindo o espaço do brincar e do brinquedo.

Ela acredita que a criança que convive em uma comunidade ou instituição vai, progressivamente, através das trocas com os outros, interiorizando os valores e ideais daquele grupo. Como a criança virá incorporar esses elementos na sua personalidade dependerá do caráter dessas interações sociais, assim como da natureza e variedade de trocas sociais disponíveis a ela.

A mesma afirma que o espaço é importante, mas a criança descobre o prazer do brincar nos próprios botões de sua camisa. Isso não significa que o adulto não deva oferecer espaços reservados para as atividades infantis, muito pelo contrário, a cada dia devemos estar mais preocupados onde a criança brinca.

Afirma ainda que a criança deve ter oportunidade de brincar na escola, em casa, na rua, em parques e áreas livres. Muitas vezes a criança não escolhe o lugar, pois o importante é o momento.

Para Velasco (1996, p. 45), brincar é uma atividade não apenas natural mas sobretudo sócio-cultural, cujo tema começa a ser objeto de interesse dos que fazem política. A questão está mais fundamentalmente na efetivação do direito de brincar. Esse direito não está sendo cumprido. Muitas crianças não brincam e outras brincam muito pouco.

Ele dispõe que autoridades colocam que o direito da criança brincar é reconhecido por uma convenção internacional; é afirmado pela Constituição Brasileira, que inclui o direito da criança entre os direitos que devem ser assegurados com absoluta prioridade; é aceito tacitamente pelos adultos e o que falta é:

- (a) legislação que obriguem a criação de espaços e equipamentos próprios para o brincar;
- (b) uma política econômica que estabeleça distribuição de renda mais equitativa, tornando possível a todas as famílias reservarem a suas crianças o tempo da ludicidade; e
- (c) passar aos pais informações e conhecimento sobre a importância do brinquedo para a criança e o seu significado para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico dos seus filhos.

Conforme Vasconcelos (2000, p. 9), graças a uma série de mudanças nas leis de proteção à infância, a criança é vista como sujeito que tem entre outros direitos, o direito de brincar. Mas do que uma atividade que pode trazer benefícios pedagógicos, a brincadeira. Sob este prisma, é vista como uma atividade cultural formadora da criança enquanto ser humano.

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (Oliveira *apud* Vinnicott. 1995, p.216)

Lima (2006, p. 17) lembra que costuma-se pensar na brincadeira e no jogo como atividades humanas relacionadas à infância. Considera que o brincar tem sido definido por vários

autores como o trabalho da criança. Mas na realidade, o jogo e a brincadeira não se restringem somente à infância, embora predominem neste período.

Revela a autora que o ser humano caracteriza-se como espécie animal não apenas capaz de executar atividades meramente repetidas através dos tempos, mas de transformá-las continuamente pelo próprio processo de repetição. Acredita que a atividade humana é historicamente constituída, modificando o indivíduo que, por sua vez, a modifica pelos resultados das próprias ações.

Deste modo, não há um protótipo de atividade que ocorra em determinada fase da vida do ser humano, mas sim formas de atividade que mantêm relação íntima com os fatores que compõem o meio no qual ela é gerada e que ocorrem com frequências variadas, segundo o período de desenvolvimento do homem.

A mesma cita que o termo "brincar" serve para designar o conjunto de atividades que se assemelham entre si por seu caráter lúdico. Geralmente os termos mais utilizados para se referir a esta forma de atividade são "jogo" ou "brincadeira". As definições para jogo e brincadeira variam de uma área do conhecimento a outra e mesmo entre teóricos de uma mesma área.

A autora explica que na psicologia, por exemplo, o termo "jogo" é o mais utilizado, referindo-se a várias modalidades de ação que a criança realiza ao brincar, as quais, embora tenham em comum a ludicidade, apresentam tais especificidades, de modo que não se pode falar genericamente de jogo infantil.

Lima (2006, p. 17) adota o termo "brincar" em sentido amplo, que engloba todas as formas de atividade de natureza lúdica realizadas pela criança, incluindo, portanto, o jogo e a brincadeira.

Ela afirma que brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Evidentemente, as

várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos.

A mesma destaca que, como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente.

Cita a mesma autora que é importante destacar que o brincar, enquanto atividade, tem nitidamente dois sentidos: um antropológico e outro psicológico. A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. Eles têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural.

Enquanto ações humanas, o jogo e a brincadeira são também situações de construção de significado, de indagação e transformação do próprio significado. Longe de promover unicamente uma conquista cognitiva, estas atividades envolvem emoções, afetividade, estabelecimento e ruptura de laços e compreensão da dinâmica interna que perpassa a ligação entre as pessoas.

A referida autora ainda destaca que o brincar tem, dupla utilidade: ele funciona tanto como estratégia para a construção da individualidade - entendida como a relação contínua entre o ser e o meio (meio físico e das representações -, como situação para a compreensão e inserção do indivíduo na cultura a que pertence.

Para Lima (2006, p. 18) Brincar é uma forma de atividade complexa. Sendo assim, possui uma peculiaridade: o brincar combina a ficção com a realidade, ou seja, brincando a criança trabalha com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma de ficção.

A mesma enfatiza que, o brincar inclui sempre a experiência de quem brinca. Desta forma, as crianças pequenas (de dois anos a dois anos e meio) reproduzem as ações que percebem em seu meio (dirigir um carro, embalar uma boneca). À medida que crescem, vão incorporando a representação que fazem da vida real, os conhecimentos adquiridos, bem como os desejos e sentimentos. Adquirem, assim, nuances cada vez mais complexas do próprio comportamento humano.

Lima (2006, p. 19) acredita que há unanimidade em que o brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida nos quais ela tem de realizar a grande tarefa de compreender e se inserir em seu grupo, constitui a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico. Desde bebê a criança dedica grande parte de seu tempo à exploração do mundo material no qual está inserida de forma que o possa compreender e utilizar.

Para ela, a criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos; para desenvolver a linguagem e a narrativa; para trabalhar com o imaginário; para conhecer os eventos e fenômeno; que ocorrem a sua volta.

Considera, também, que o autoconhecimento parte da descoberta do próprio corpo e engloba, naturalmente, a cultura, pois o indivíduo não existe num vácuo; portanto, ele se conhece um determinado contexto.

As pessoas apresentam modos de se comportar, de reagir, de expressar emoções, de se relacionar com a natureza ou com a produção tecnológica humana. Estes modos não são constantes em todos os grupos humanos e divergem, inclusive, entre os membros de um mesmo grupo. As pessoas também mantêm relações entre si, que são, em grande parte, definidas pelos papéis que elas desempenham.

Conhecer estes papéis, compreendê-los como formas de comportamento no meio e realizar sua inserção neste meio são tarefas que a criança executa através do brincar. Por outro lado, a exploração de suas ações e sentimentos, assim como os das outras pessoas, tem um papel importante no desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações positivas que a criança terá no futuro.

Lima (2006, p. 19) revela que pesquisadores russos que estudaram a atividade de brincar mostraram que é na situação do brincar que se apresentam à criança as premissas necessárias para o desenvolvimento da memória voluntária, e que a prática do brincar é especialmente efetiva para o exercício dos processos da memória.

Brincar tem uma relação muito direta com a formação da motricidade da criança em idade pré-escolar, pois o controle consciente dos movimentos no jogo, na brincadeira é muito maior do que em outra atividade realizada por instrução.

Cita a autora que as atividades lúdicas levam, também, segundo os pesquisadores russos, ao desenvolvimento de determinadas faculdades, das quais destaca-se as seguintes:

(a) a faculdade de abordagem de experiência de modo objetivo e criativo;

(b) faculdade de cooperação que, por sua vez, favorece o desenvolvimento da linguagem;

(c) faculdade de concentração, pois o brincar leva ao desenvolvimento da atenção voluntária, dando à criança materiais e situações que prendem sua atenção involuntária, ou seja, a que ocorre quando ela ainda não tem o domínio da vontade. Desta forma, a criança aprende a desenvolver outras técnicas de concentração, excluindo progressivamente os estímulos dispersivos. O desenvolvimento da atenção voluntária é fator essencial para que a criança possa seguir sua escolarização, alfabetização etc.;

(d) faculdades mentais propriamente ditas, incluindo o desenvolvimento geral das relações causais e das capacidades de discriminação, de julgamento, de análise e síntese, de imaginação e de expressão;

(e) faculdades criativas, que dependem das oportunidades oferecidas à criança, como situações e materiais adequados.

3.1 Contexto escolar

Segundo Deheinzelin e Lima (1991):

“Brincar é uma atividade que convive com o cotidiano das rotinas escolares, principalmente nas classes da pré-escola. Há quem negue essa evidência, e não veja nesta atividade um instrumento importante no desenvolvimento escolar das crianças, identificando-a mesmo como indisciplina dentro das atividades escolares. No entanto, esta saudável indisciplina ocorre todo tempo, felizmente.” (p. 120)

O referido autor afirma que os professores que trabalham com crianças pequenas, encontrarão a brincadeira como um dos eixos do âmbito de desenvolvimento pessoal e social que, de modo explícito, integram o projeto da instituição de educação infantil.

Certamente não se está diante de nenhuma novidade, afinal o lúdico sempre esteve presente na educação das crianças, sobretudo das pequenas crianças. Mas, será que a brincadeira sempre foi vista do mesmo modo?

Vasconcelos (2000, p. 9) acredita que conforme as diferentes concepções de criança adotadas em uma determinada sociedade, ter-se-á diferentes formas de se encarar a atividade lúdica. Segundo a autora, quando crianças e adultos convivem sem muitas diferenciações, a criança é vista como um adulto em miniatura. Os jogos e brincadeiras são predominantemente coletivos, compartilhados por adultos e crianças e muitos valorizados como atividade social agregadora e de entretenimento.

Com a evolução da sociedade, a criança vai aos poucos ocupando um lugar diferenciado em relação aos adultos. A infância passa a ser vista como um estado natural do ser humano, em consequência, os jogos e brincadeiras assumem a feição de atividade infantil. Cujo valor é a educação espontânea da criança. Neste momento, a instituição de educação infantil o adota como parte de suas intenções pedagógicas.

Entretanto, segundo Vasconcelos (2000, p. 9), ao se conceber a brincadeira como algo “natural”, afirma-se que a criança precisa ser submetida aos objetivos pedagógicos para que tenham um efeito educativo. Logo, o seu valor, enquanto atividade livre de objetivos estabelecidos por outros que não a própria criança, é diminuído.

Conforme Winnicott (1966, p. 224), nos anos pré-escolares, a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar.

O professor precisa de compreensão intuitiva, se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem, os quais os adultos tantas vezes ignoram, e a criança necessita de treino que a ajude a desenvolver e usar essa compreensão do significado da brincadeira na criança em idade pré-escolar.

Vasconcelos (2000, p. 10) explica que como nas instituições de educação infantil as atividades são em sua maior parte realizados conforme planejamento prévio e dirigidas a um determinado objetivo, é importante entender um pouco mais a brincadeira enquanto atividade social própria da criança para que o professor de educação infantil possa garantir o exercício pleno da brincadeira como um direito.

A autora revela que isso não significa que é só deixar a criança brincar para que esse direito esteja garantido, porque, nesse caso, o brincar parece não ter função alguma. Esta atitude resulta muitas vezes numa exclusão do brincar das práticas pedagógicas, uma vez que o brincar não é incorporado daquelas atividades que, na instituição de educação infantil, são destinadas à criança.

Vasconcelos (2000, p. 12) acredita que a instituição de educação infantil tende a preservar-se através da conservação daqueles parâmetros que são sua base de sustentação: a disciplina, a

hierarquização, o controle, a homogeneização etc., criando um sedentarismo que, às vezes, vai contra o dinamismo social. Estes momentos críticos em geral resultam em reformas de ensino.

No caso da brincadeira, a autora revela, que estamos diante de uma atividade socialmente instituída (a sociedade define quem, onde, com o que, e quando se brinca). É também uma modalidade de assimilação dos valores culturais, pois as crianças interiorizam muitas pautas de conduta próprias de certos papéis sociais (mãe, médico, professor, polícia etc) a partir das brincadeiras.

Por outro lado, ela destaca que, a cultura comporta tanto um movimento de conservação como de transformação. A transformação se dá num processo de transmissão, quando ao individualizar o social, o sujeito deixa sua contribuição a marca de sua singularidade produzindo assim alterações, fissuras ou acrescentado novas dimensões à cultura. A criança, ao brincar, devolve ao mundo a forma como a infância recebe e elabora o mundo tal como lhe é dado.

Nesse sentido, a mesma exemplifica que, a brincadeira de boneca é, ao mesmo tempo, um registro das pautas de conduta materna que a criança teve acesso, uma leitura crítica dessas pautas e uma sugestão para incorporação de novos elementos.

A referida autora (2000) sugere que:

“Para que as crianças possam ter seu direito de brincar garantido na instituição de educação infantil, não é necessário apenas que haja brinquedos em quantidade e diversidade, espaço e tempo reservado para essa atividade, mas sobretudo uma certa abertura daqueles que trabalham com as crianças para acolherem suas iniciativas e serem partícipes de uma atividade que não tem nenhuma finalidade utilitária a não ser o gozo gratuito e compartilhado.” (p. 14)

Vasconcelos (2000, p.17) acredita que embora o tema das brincadeiras infantis possa ser abordado por vários enfoques, alguns com complexas teorizações, é relativamente simples prover as condições que favoreçam o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Sugere que as instituições de educação infantil poderão estimular a brincadeira oferecendo:

(a) Área externa equipada com playground, tanque de areia, vegetação e área interna com salas ou recantos destinados a brincadeiras e equipados com brinquedos em quantidade e variedade adequada à faixa etária atendida;

(b) Espaço para brincadeiras ao ar livre como correr, pular corda, brincar de roda, pega-pega, jogar bola, balançar-se, enfim, atividades que envolvem movimentos amplos. Para esse espaço, é importante ter material que estimule as brincadeiras tais como baldes, peneiras, pás, carrinhos, corda, bolas etc; é importante lembrar que este material deve ser lavável.

(c) Espaços menos abertos para as brincadeiras que exigem maior concentração e que utilizam materiais menores. Deve haver mesas e estantes (abertas e ao alcance das crianças) para colocar os brinquedos.

(d) Brinquedos para brincadeiras de faz-de-conta (bonecas, panelinhas, carrinhos, espadas, telefones, roupas, fantasias de bruxas e super-heróis etc.) Esses materiais podem ser adquiridos através de uma campanha junto aos pais e professores da instituição de educação infantil. Alguns deles podem ser guardados num baú para serem usados no momento do faz-de-conta.

(e) Quanto menor a criança, mais tempo ela precisa para dedicar-se à brincadeira. Por esta razão é necessário prever o tempo para esta atividade dentro do planejamento das atividades educacionais;

(f) Para os pequenos, é desejável que metade do turno seja dedicada para atividades livres, preferencialmente no pátio. Para os maiores, pode-se intercalar nas atividades previstas uma meia hora de atividade livre. Além desses, o professor de educação infantil pode dedicar outros momentos à atividades lúdicas ou sob sua orientação.

(g) Face o envolvimento das crianças nas brincadeiras, é recomendável informá-las previamente do tempo que dispõe para brincar.

Conforme Vasconcelos (2000, p.17), para as crianças pequenas, as atividades que favorecem o seu desenvolvimento são aquelas que tem significado para ela. Neste sentido é recomendável que a brincadeira ocupe a maior parte do seu tempo.

Ela lembra que assim como as brincadeiras coletivas são necessárias à vida social, brincar sozinho é também necessário à organização da vida interior da criança (para identificar seus interesses, desenvolver a capacidade de imaginação, se diferenciar dos demais e exercitar a autonomia).

Segundo Martins *apud* Vygotsky (2006):

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p. 111)

O autor acredita que refletir sobre a importância das trocas entre os parceiros momentos significativos no processo ensino-aprendizagem remete, necessariamente, à psicologia sócio-histórica como paradigma das reflexões.

Para ele, vale lembrar, dentro do espectro de reflexões que aquela psicologia sugere, os objetivos e as finalidades que, acredita-se, deva ter a ação educativa. Tem-se por pressuposto de realidade manifesta no país, criar condições para que os alunos torne-se cidadãos que pensem e atuem por si mesmos.

Acima de tudo, o mesmo acredita que os alunos sejam pessoas livres de manipulações e condutas externas e que consigam ter a capacidade de pensar e examinar criticamente as idéias que lhes são apresentadas e a realidade social que partilham.

Cruz e Hollanda (2004, p. 223) lembram que a discussão ou a presença da ludicidade na educação não é recente. Muitos autores de diferentes correntes pedagógicas, já refletiram sobre o assunto. Há muito tem-se falado e defendido que o brincar esteja presente no contexto educativo.

As autoras revelam que, basicamente há três posicionamentos sobre a prática lúdica em sala de aula: um, ligado ao tradicionalismo, que não estimula e nem tão pouco admite brincadeiras em sala de aula; outro que defende o brinquedo como recursos didático, ou seja, a brincadeira dirigida pelo professor; e um terceiro, que defende que, além do brinquedo dirigido, a ludicidade de forma ampla e irrestrita, deve estar presente na formação das crianças pequenas. É interessante, segundo as autoras, deter-se nos dois últimos posicionamentos, que pretendem ludopedagogia.

Elas revelam que o segundo posicionamento, mais comum e aceitos nas escolas, públicas ou privadas, tem sua existência a partir de correntes pedagógicas como o escolanovismo e o construtivismo, que incentivam, propõem e entendem que na educação de crianças é importante o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos ao ensino dos conteúdos.

Relembrem, também, que foi a escola nova que inaugurou uma visão de infância que incluía o direito de brincar e de ser criança. Tratou-se, sem dúvidas, de um movimento novo na educação, diferenciado do chamado tradicionalismo que via a criança como um adulto em miniatura.

Ainda conforme as mesmas, com o escolanovismo a educação acompanhou um novo pensamento sobre a educação na sociedade, condizente com uma nova posição de classe burguesa no poder.

Para Cruz e Hollanda *apud* Charlot (2004, p. 224), a escola nova inaugurou, na teoria e na prática da educação, um tempo diferente fundamentado numa visão de criança enquanto natureza não corrompida, que originou uma nova concepção sobre a infância e o papel da educação, que passava a ser o de proteger-lhe e proporcionar-lhe meios de expressão.

Cruz e Hollanda *apud* Santos (2004) citam:

“Foi preciso que houvesse uma profunda mudança da imagem da criança na sociedade para que se pudesse associar uma visão positiva de suas atividades espontâneas, surgindo como decorrência a valorização dos jogos e brinquedos.” (p. 224)

Elas evidenciam que a brincadeira provavelmente se constitua num dos raros momentos em que conseguimos trabalhar o desenvolvimento de forma completamente integrada, pois a brincadeira abrange, de modo imbricado, tanto a cognição da criança quanto a sua psicomotricidade, a sua afetividade e a sua sociabilidade.

Desta forma, as autoras entendem que na educação infantil, a brincadeira deve ser vista como um conteúdo por excelência.

Elas sugerem que, é imperativo que se incorpore a prática educativa uma vivência de ludicidade que veja a criança como um ser histórico e situado, capaz de atribuir novos significados aos objetos.

Também entendem que é importante a ligação que pode-se fazer entre educar e brincar: como expressão de um tempo e de uma história, de um jeito de ser gente e viver em comunhão e de transmitir, de lugar a lugar, de um tempo a outro, as experiências enquanto humanos.

Acreditam as mesmas que como os professores são também humanos, o processo de apropriação de uma teoria lúdica e crítica de educação, por parte dos professores, deve, necessariamente, levar em consideração a expressão de seu tempo, de suas histórias, de suas contradições, das idas e vindas que a vontade de contraposição a um modelo socialmente estabelecido por parte de um indivíduo acarreta. Refletem que isso não significa que a criança deva ser largada a sua sorte para que se desenvolva em paz.

Cruz e Hollanda *apud* Dantas (2004, p. 227) afirmam que a maior tarefa da infância é a construção da pessoa e deve ser oferecida à criança um amplo cardápio de atividades artística e lúdicas para alimentar e enriquecer esse processo.

Nesse sentido, as autoras revelam que na educação infantil as crianças precisam:

(a) Espaços e materiais adequados, implicando na disponibilidade de áreas externas utilizáveis; oficinas de construção de brinquedos; cantinhos de faz-de-conta; brinquedos de diversos tipos adequados e em quantidade suficiente.

(b) De integração da brincadeira à rotina, com tempos reservados para brincadeiras realmente livres.

(c) De um professor que saiba dar informações, ensinar e propor brincadeiras sabendo como e quando intervir, com a capacidade de envolver-se participando quando solicitado, sentindo e expressando prazer nessa participação.

As referidas autoras concluem que tudo isso seriam grande passo para garantir uma escola de qualidade para as crianças, espaço e construção e reconstrução da realidade, onde, se pudesse permanentemente ver o sorriso nos rostos e nos olhos das crianças, expressão da alegria descoberta em cada ato escolar; lugar onde se possa aprender o amor, a solidariedade, a alegria e o prazer de ser humano.

Seria um lugar também de uma grande chance, continuam as autoras, para os adultos, onde estes poderiam refazer os vínculos com as suas vidas, com o conhecimento, com a alegria de estar junto, resgatando sua lucidez diante da ação educativa.

E não precisaria, o adulto ficar com remorso por não ter cumprido o dever, não ter feito o que era esperado, não ter ensinado o que deveria...

Na visão das autoras, a educação infantil estaria assim no caminho adequado para atingir o seu objetivo maior: a constituição do sujeito, isto é, a criança inteira e contextualizada – corpórea, vivendo num tempo e num lugar determinado.

Segundo Deheinzelin e Lima *apud* Winnicott (1991):

“Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar. A professora precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos, se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem, os quais os adultos tantas vezes ignoram, e que ela necessita de reino que a ajude a desenvolver e usar sua compreensão do significado da brincadeira na criança em idade pré-escolar.” (p. 103)

Martins (2006, p. 119) acredita que a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. A escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado.

O autor acredita que nas interações criança-criança e professor-crianças, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação.

Martins (2006, p. 120) explica que as relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador destas interações nas vivências interpessoais.

Para este, a escola caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído.

Martins (2006, p. 121) chega a conclusão que concebendo a escola como um lugar onde ocorre a apropriação e a sistematização do conhecimento e onde a aprendizagem deve estar sempre presente, olha-se as interações em um contexto específico – o processo ensino-aprendizagem.

A sala de aula é um laboratório no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e que apresenta-se aos alunos de maneira problematizadora.

CAPÍTULO 4 – USO DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Conforme apresenta Velasco (1996, p. 49) em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração à geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos.

Velasco (1996) define que:

“O brinquedo é tudo que a criança utiliza como passaporte para o reino mágico da brincadeira. Pode ser uma folha caída da árvore, pedrinhas achadas no chão, um pedaço de barbante, sementinhas que o vento esparrama pelos campos, papéis usados, um pano qualquer, latas velhas, tampinhas de garrafas,), as classificações de brinquedos são tão numerosas que seria impossível citar todas elas. Algumas classificações chegam a ignorar totalmente a função do jogo e classificam o brinquedo pelo brinquedo, como objeto de coleção.” (p. 49)

Segundo Cruz e Hollanda *apud* Bruner (20004, p. 218) a brincadeira tem importância fundamental no processo de internalização. Afirmam que à medida que minimiza as conseqüências da ação (onde se pode testar os limites de impunidade), a brincadeira se constitui numa grande oportunidade para tentar combinações e manipulações da realidade, possibilitando a internalização de seus significados.

Concluem que a brincadeira é essencial para a evolução do uso dos instrumentos, na medida em que liberta o organismo dos requerimentos imediatos da tarefa e pode, deste modo, produzir a flexibilidade necessária.

Velasco (1996, p. 53) acredita que o brinquedo é uma ferramenta do brincar infantil. O brinquedo é capaz de estimular a criança a descobrir, inventar, analisar, comparar, diferenciar, classificar, etc. É sem dúvida muito importante na formação geral das crianças e no conhecimento infantil.

O brinquedo é sem dúvida um elemento de interesse infantil, portanto promove a atenção e concentração da criança, induzindo-a à criatividade e ao conhecimento de novas situações, palavras e habilidades.

Velasco (1996, p. 53) afirma que o brinquedo tem seu valor que é diferente entre a criança e o adulto. Para alguns adultos preço é o que importa, já para as crianças isso não passa de um detalhe, que muitas vezes de ser considerado. A maneira que a criança tem de conhecer e explorar é destruindo e construindo, assim a criança aprende como é feito e investe-se a criar. Muitas vezes isso demonstra ao adulto que a criança não dá o mínimo valor a determinados brinquedos.

Para ele o valor que a criança dá ao brinquedo é comando pela sua sensibilidade, emoção e afeto. É comum não valorizar uma tampinha encontrada na gaveta de uma criança e resolver jogá-la fora. Isso pode magoar a criança. Apenas a criança pode dizer o que aquela tampinha pode representar. O adulto não tem o direito de invadir a privacidade infantil.

Ao mesmo tempo muito do que a criança vê o adulto fazer com o brinquedo serve de modelo de conduta para ela. Se o adulto demonstrar interesse, cuidar e ter afeto pelos brinquedos, provavelmente a criança agirá da mesma maneira. Se for orientado os cuidados e o zelo para pelo brinquedos à criança, com certeza, a criança os guardará e os manterá em ordem para voltar utilizá-los.

Velasco (1996, p. 57) acredita que é muito útil e prática a classificação de brinquedos sugerida por André Michelet (educador francês) que oferece uma classificação psicológica (por categorias de valores com funções educativas) e uma classificação por famílias de brinquedos.

Segundo o autor, a brincadeira surge na vida da criança já no útero da mãe. Os movimentos reflexos arcaicos poderiam ser considerados como respostas estimuladas por sensações prazerosas. Quando bebê a criança se diverte com o próprio corpo. A característica da atividade lúdica no primeiro ano de vida é o “exercício”, descompromissado, de seu corpo em relação ao mundo de pessoas e de objetos que a rodeia.

A partir do segundo ano, o brincar é a maneira da criança evocar sua realidade. A criança simboliza o mundo, atribuindo funções aos brinquedos, representando papéis, conversando com o amigo imaginário, imitando os animais, enfim, viajando na fantasia.

Já por volta dos quatro anos, o simbolismo infantil começa a se aproximar da realidade. Quando a criança imita o adulto ou até mesmo a si própria, através dos brinquedos. Dá banho na boneca, cuida dela como é cuidada pela mamãe... relaciona-se com a bola como num jogo de futebol que o papai assiste, etc.

Quando a criança já insere-se no mundo social e desenvolve seu aspecto cognitivo, elabora jogos de construção, passando da fantasia para a realidade. Nesse momento a criança passa do individualismo e do egocentrismo para o companheirismo e cooperativismo.

Afirma Vasconcelos (2000, p.11), que brinquedo e brincadeira são construções simbólicas que permitem a criança tomar distância do real e ao mesmo tempo contatar o real, pois suas ações e objetos, que servem de brinquedos, existem realmente, só que adquirem significados diferentes daquele que lhes são atribuídos no plano do real. Essas conquistas são requisitos necessários a muitas aprendizagens que envolvem o pensamento abstrato.

Segundo a autora (2000):

“A brincadeira é a atividade principal da criança pequena. Atividade principal não quer dizer a mais freqüente e sim aquela em conexão com a qual ocorre as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolve processos psíquicos que preparam o caminho da transição para o novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (p. 12)

Vasconcelos (2000, p. 12) elenca algumas razões para brincar:

(a) Brincando a criança desenvolve e exercita suas capacidades motoras (coordenação dos movimentos, equilíbrio, ritmo), intelectuais (atenção, memória, raciocínio, percepção, pensamento abstrato, linguagem) e de relacionamento com os outros (aceitar, opor-se, expressar vontades, negociar, pedir, recusar etc.);

(b) Brincando a criança educa sua sensibilidade para apreciar seus esforços, o prazer de fazer uma atividade de sua própria iniciativa e o interesse em construir e criar;

(c) A criança aprende a gostar de estar ocupada;

(d) A brincadeira desafia de tal modo a criança que a leva a atingir níveis de realização acima daquilo que ela normalmente pode conseguir e que só o interesse pode provocar;

(e) Brincando a criança descobre formas de expressão e de elaboração das suas emoções e sentimentos (alegria, medo, tristeza, amizade, solidariedade etc.);

(f) Brincando a criança pode entender melhor como muitas coisas funcionam, ao mesmo tempo que pode entender melhor a si mesma, ao experimentar diferentes maneiras de brincar.

Para Vasconcelos (2000):

“A brincadeira, enquanto atividade que expressa os processos internos da criança por meio de uma representação (brincar de boneca expressa o desejo de exercer o papel de mãe e a forma como esse papel está assimilado), também pode ser entendida como uma linguagem, uma vez que a criança está ‘lendo’ (interpretando) e ‘escrevendo’ (expressando)” (p.23)

4.1 Formação do professor

Martins (2006, p. 116) reflete que adultos e crianças, professores e alunos podem conferir às palavras significado e sentido diferentes. Desta forma, os sujeitos mais experientes, ao interagirem com as crianças, estimulam-nas não só na apropriação da linguagem, como também na sua expansão, possibilitando assim, a elaboração de sentidos particularizados, que dependem da vivência infantil e da obtenção de significados mais objetivos e abrangentes.

Velasco (1996, p. 85), afirma que a partir do momento em que a criança começa a se conhecer como sujeito, adulto é colocado como um modelo a ser ou não copiado no mundo infantil. Ele é um personagem de sua história. Representa autoridade, grandeza, segurança, saber, enfim, tudo que a criança precisa adquirir.

Brincando a criança “cresce” no mundo e adulto continua seu papel. Mas ele deve saber que para a criança ele sempre será adulto. Por mais que imite, fale e aja como ela, a criança não é capaz de mudar a imagem de “adulto”, diferente da dela.

Segundo ele, isso coloca questões em relação ao comportamento adulto quando na brincadeira infantil: - como deve se portar o adulto junto à criança?

- (a) Brincar junto e com a criança?
- (b) Propor brincadeiras?
- (c) Ensinar a brincar?
- (d) Só observar a atividade infantil, sem intervir?

(e) Cuidar do brincar, impondo limites e regras?

É muito difícil responder qualquer uma das questões, sem que se saiba em que circunstância está sendo realizada a atividade lúdica.

Há momentos em que o adulto deve se manter junto com a criança, como um companheiro, um personagem determinado e orientado por ela.

Já em outros ele precisa assumir um papel, representando-o da maneira que acreditar ser necessária naquela ocasião como uma forma de interação com a criança.

Quando percebe a falta de iniciativa da criança precisa oferecer novas situações, motivando-a no brincar.

Observar a criança enquanto brinca, sem intervir, é uma atitude quase que terapêutica de análise, pois só ele fará julgamentos a respeito das atitudes e a criança sentir-se-á meramente observada, sua presença, para ela, é indispensável.

E há situações em que a presença do adulto impõe limites na atividade infantil. Nessas circunstâncias é necessário que tudo seja realizado com muito afeto, sem agressões, comparações, inibições e humilhações.

De acordo com Deheinzelin e Lima (1991, p. 115) o professor precisa, em primeiro lugar, reconhecer nas brincadeiras um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem.

É necessário também que o professor veja a criança como um sujeito ativo e criados no seu processo de construção de conhecimento, e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. É preciso que o professor coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que as crianças estão buscando conhecer.

Para Vasconcelos (2000, p.14), nem sempre o professor da educação infantil tem oportunidade de desenvolver sua própria espontaneidade, o que pode muitas vezes levar a pensar que as brincadeiras necessitam de sua intervenção no sentido de um controle, organização e definições de papéis para que possa ter êxito.

A autora acredita que ser professor de crianças pequenas requer o reconhecimento da diferença essencial que separa os modos de sentir, agir e pensar da criança e do adulto.

Segundo Vasconcelos (2000):

“O professor que valoriza a brincadeira infantil poderá participar como mediador: estimulando a fantasia da criança, oferecendo materiais, assumindo papéis na brincadeira, encorajando as manifestações espontâneas, estimulando a participação daqueles que não estão tendo oportunidade, esclarecendo dúvidas quando solicitado etc.” (p. 16)

Cruz e Hollanda (2004, p. 220) acreditam que além da própria linguagem do brinquedo, as relações estabelecidas entre o brinquedo e o desenvolvimento merecem ser destacadas na discussão sobre a escola e a educação de qualidades. À medida que apreendam este conhecimento, que percebam que a linguagem do brinquedo pode transformar as relações e a vida na/da escola, os educadores poderão mudar radicalmente as suas práticas educativas.

Elas acreditam que somente educadores que gostam e possam brincar serão capazes de dimensionar, de forma diferente, os métodos progressistas de forma a constituírem práticas progressistas que integrem os conteúdos à vida dos educandos, levando-os a reelaboração do conhecimento e, por isso mesmo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

As autoras advertem que um professor que não goste de jogar, que não goste de expressar-se pela arte, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir e estimular a expressão do professor, da sua linguagem interior, exterior, sensível e artística, onde a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem.

Acredita-se que o educador infantil precisa conhecer não só a educação, a criança e o seu desenvolvimento, mas a importância que o brinquedo tem para o desenvolvimento. Cruz e Hollanda *apud* Mrech (2004, p. 221) a capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado pois não é imediatamente alcançado.

No mesmo sentido Cruz e Hollanda *apud* Bastos (2004) afirmam que:

“No brincar, adultos e crianças se colocam. Se adulto perde esse elo que liga sua aprendizagem às asas da imaginação, o ensino alastra-se num sistemático e difícil processo [...] tem que se copiar todas as letras.” (p. 221)

Cruz e Hollanda (2004, p. 221) acreditam que a apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente.

Elas recomendam que é essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos e dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico.

Para isso, as mesmas explicam que é necessário que além de conhecer o significado do brinquedo para o desenvolvimento da criança, o professor brinque.

Cruz e Hollanda *apud* Santos (2004) definem educação lúdica:

“A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.” (p. 222)

As autoras acima afirmam que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Muitas vezes ouve-se falar que a brincadeira é coisa de criança e que no adulto essa atividade o infantiliza, o idiotiza.

Acreditam que isso não é verdade. Um adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar. Uma vez que reviva, conviva e resgate essa alegria, o adulto muito provavelmente terá disposição e interesse em incorporar essa experiência a sua atividade profissional.

Além do mais, a partir do seu próprio crescimento, de sua autonomia, o adulto poderá melhor compreender como um ser também histórico e capaz de construir a sua história e o próprio conhecimento trabalhado na escola.

Cruz e Hollanda *apud* Machado (2004) chamam a atenção para a necessidade do adulto re-experimentar a brincadeira. Dizem que, assim, o adulto:

“Entra em contato com suas primeiras experiências culturais – faz sua memória funcionar e integra nele mesmo diversas fases da sua vida. Ao brincar, ele experimenta novamente a ligação entre o que possui dentro de si e a realidade de fora, o espaço que aproxima e mistura esses dois mundos.” (p. 222)

Cruz e Hollanda *apud* Rosa (2004, p. 223) acreditam que parte da compreensão que a atitude do professor diante do conhecimento e das crianças, é uma construção social. Para a criança é uma qualidade da relação que um indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo, constituindo-se uma interseção nascida entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo e possibilitando-lhe uma experiência criativa com o conhecimento.

Para Cruz e Hollanda *apud* Oliveira (2004):

“Para o profissional de educação infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças, em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro.” (p. 225)

Zacharias (2006) lembra que Vygotsky, assim como Piaget, defende a idéia de que a criança não é miniatura de um adulto e sua mente funciona de forma bastante diferente. Esta compreensão tem grandes implicações para os professores porque os obriga a compreender o aluno da forma com que ele é, e não da forma com que se compreende o mundo.

Assim, para a formação docente é de vital importância o estudo das diferentes teorias do desenvolvimento de forma que se permita abordar o processo de ensino-aprendizagem do modo que o mesmo venha a responder as necessidades particulares da natureza infantil.

A autora acima escreve que tanto Piaget como Vygotsky pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

Face a este entendimento de Vygotsky, a autora afirma que os professores tem que se perguntar que tipos de ambientes de aprendizagem são mais adequados para gerar aprendizagens e favorecer o desenvolvimento da criança.

A mesma cita a visão sócio-construtivista de Vygotsky com ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem; a aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e entre elas e os adultos. Já, Piaget, coloca que a aprendizagem se produz pela interação do indivíduo com os objetos da realidade, onde a ação direta é a que gera o desenvolvimento dos esquemas mentais.

Colocando de outra forma, para Vygotsky a aprendizagem é produtos da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios e muito mais que ser um processo de assimilação e acomodação (Piaget), é um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as idéias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

Portanto, para Vygotsky, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, é resultado de uma atividade mediada.

Em resumo a autora escreve que Vygotsky fornece uma pista sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Mas, a ação docente terá sentido se realizada no plano da zona de desenvolvimento proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

Segundo Zacharias (2006):

“É preciso que a escola e seus educadores atentem que tem como função ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo e sim, potencializar o processo de aprendizagem do estudante.”

Martins (2006, p. 112) afirma que nos últimos anos, muito se falou da formação do professor e do quanto a sociedade ainda não teria percebido a urgência dessa questão do preparo para o exercício competente da tarefa de educar.

Para ele, o atraso nas disposições práticas que pretendem formar o professor torna-se um problema mais grave quando nota-se que o mundo atual atua pautando sua organização social e cultural pelo reconhecimento da importância de informar e divulgar conhecimento.

O mesmo cita um estranho paradoxo: o mundo da globalização precisa difundir suas conquistas tecnológicas mas não é capaz de solucionar o entrave em que se chegou quando se afirma a urgência de capacitar professores para educar, dilema que se amplia e se agrava quando o país em questão pertence ao chamado mundo dos países atrasados.

4.2 Formação do brinquedista escolar

De acordo com Santos (1995, p. 11) com o surgimento da Brinquedoteca tornou-se necessário pensar num profissional específico para atender as necessidades desta nova instituição. Ao configurar-se este serviço usa-se o termo brinquedista para denominar esta função. Hoje este termo já é bastante conhecido.

A autora define o brinquedista como o profissional que trabalha com a criança fazendo a mediação criança-brinquedo. Esta função é mais importante dentro da Brinquedoteca e pressupõe uma formação específica.

Entende-se que o brinquedista, antes de mais nada, deva ser um educador, ou seja, antes de ser especialista em brinquedo ele deve ter uma formação, conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, enfim, elementos que lhe dêem uma visão de mundo e um conhecimento sólido sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade.

Para a mesma, precisa-se na Brinquedoteca de um educador-brinquedista. Unir esses dois pólos é fundamental para o equilíbrio teórico-prático, pois a primazia do educador sobre o brinquedista poderá resultar num pedagógico exagerado, tirando a magia, a liberdade e o sonho da brincadeira infantil, transformando brinquedos e jogos em técnicas pedagógicas.

Por outro lado, a primazia do brinquedo sobre o educador poderá transformar o trabalho nas brinquedotecas em espontaneísta sem caráter científico, transformando-as em depósitos de crianças e brinquedos, onde tudo ou nada pode acontecer.

Segundo a referida autora, há duas tendências que já se percebem nas brinquedotecas brasileiras: existem aquelas que, em nome de uma suposta liberdade para a criança, transformam o trabalho num caos, com brinquedos desorganizados, crianças soltas sem apoio, apenas alguém olha de longe como espectador, conferindo ao brinquedista papel de babá de luxo.

Por outro lado, há brinquedotecas muito organizadas, onde em nome de um aprender brincando há exagero na rigidez e o brincar torna-se uma tarefa escolar para a criança.

O desafio é chegar ao equilíbrio entre os dois modelos. Adequação entre eles é uma questão resultante da não fragmentação dos pressupostos teóricos que embasam o fazer cotidiano do brinquedista.

Para a autora entende-se que nos cursos de formação dos profissionais para educação infantil deveriam estar inseridos conteúdos teóricos e práticos conscientes para preparar educadores para atuarem também em brinquedotecas.

Contudo, pela realidade destes cursos, fica claro que os currículos não contemplam disciplinas de caráter lúdico suficiente para tal formação. No Brasil, portanto, não existe um curso institucionalizado para formar o educador-brinquedista.

Não se pode ignorar, entretanto, que tendo em vista o fato de que as brinquedotecas são laboratórios vivos e que pelo seu trabalho atraem além de crianças, pais, professores, especialistas e pessoas interessadas no assunto, pode-se afirmar que elas vêm-se transformando em apelos de capacitação, oferecendo cursos, seminários, estágios e treinamentos em serviço.

Segundo a autora, em função dessa realidade, é necessário fazer um trabalho de sensibilização nas universidades e agências formadoras de recursos humanos para educação infantil, a fim de que se possa repensar seus currículos, adequá-los às novas necessidades e criar cursos específicos para formar o educador-brinquedista, preenchendo a lacuna desta área e formando:

“Aquele profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, aquela pessoa com sensibilidade, entusiasmo, determinação, que chora, que ri, que canta e que brinca.”
(Santos, 1995, 13).

Velasco (1996, p. 86) cita que o brinquedista é aquele adulto que tem muito amor para dar, deve estar sempre bem humorado, não se deixa atingir pelo cansaço, deve ser sempre

comunicativo e paciente com a inquietude infantil, respeitando o tempo de cada criança, permitido e valorizando as suas iniciativas.

É muito importante que o brinquedista, entenda que a criança está, através do brincar, aprendendo muito. Portanto, muitas vezes a criança precisa ser estimulada a perceber e observar onde estão as soluções dos problemas surgidos.

Velasco (1996, p. 86) destaca algumas condutas que tornam a participação do brinquedista, positiva junto às atividades lúdicas infantis:

(a) oferecer à criança brinquedos que correspondam às necessidades de seu nível de desenvolvimento físico e mental;

(b) estimular a livre iniciativa da criança, mais estando disponível à ela se necessitar;

(c) motivar a criança à participação espontânea, encorajando-a e elogiando-a, sem infantilizá-la;

(d) induzir sutilmente, sem conduzir a atividade lúdica, identificando o momento que deverão surgir novas propostas;

(e) não chegar no limite da criança, reduzir ou aumentar as dificuldades na medida do interesse dela;

(f) oferecer oportunidade para a criança tentar resolver os problemas surgidos, respeitando o tempo dela; e

(g) ajudar a criança quando necessitar, mas sem livrá-la da responsabilidade que deverá ter na brincadeira.

4.3 Recursos lúdicos recomendados

De acordo com Velasco (1996, p. 54), nomenclatura e classificações a parte, há os brinquedos de valor intrínseco, confeccionados por artesões, pelas próprias crianças, ou indústrias, com a função específica de ser brinquedo: boneca, bola, pião, bolinha de gude, perna de pau, pipa, carrinhos.

Continuando, Velasco (1996, p. 54) cita os que se transformam em brinquedos pela ação criativa, independente de uma confecção específica: corda, balança, gangorra. E aqueles que independem de qualquer objeto, existindo em função da espontaneidade: esconde-esconde, pega-pega, mãe-da-rua, tudo-que-seu-rei-mandar, também chamados de brincadeiras.

Ela acredita que a criança é por natureza detalhista, valoriza pedacinhos de materiais como se fossem verdadeiras jóias preciosas. Muitas vezes, os adultos as magoam, quando não dão os mesmos valores a tais objetos.

Aproveitando essa capacidade infantil, Velasco (1996, p. 61) cita que pode-se mostrar à criança um processo de transformação – o trabalho de reaproveitamento do lixo natural ou industrializado, promovendo sua criatividade na fabricação de objetos lúdicos, utilizáveis em diferentes brincadeiras.

Isso, acredita o autor estará contribuindo para a formação das crianças colocando-as ao trabalho artesanal, incentivando sua imaginação, estimulando seus sentidos, aprimorando suas habilidades. Dado a situação natural da exploração infantil, no destruir e construir, a utilização da sucata como material lúdico ou de criação proporciona a criança uma mudança de valores sociais, em relação ao brinquedo. Pois com a sucata ninguém tem dó de quebrar o brinquedo, faz-se outro, até mesmo melhor e mais interessante.

Rolhas, palitos, copos descartáveis, pedaços de papéis, etc., cita Velasco (1996, p. 61), são muitas vezes jogados e desprezados com o lixo, mas podem se transformar em obras de arte

(adulta ou infantil). São materiais que recebem uma magia muito especial quando passam a fazer parte do mundo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante lembrar que o brincar não tem só uma função lúdica, mas também educativa. Brincando as crianças podem vivenciar experiências, registrar várias informações (como por exemplo, sons, cores, formas etc.), experimentar sensações e sentimentos, construindo desse modo suas representações e apropriando-se da realidade. Ao construírem representações, as crianças começam a registrar, pensar e fazer uma leitura do mundo.

O brinquedo é muito rico para o desenvolvimento da criança, através de construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa várias relações: correr, saltar, criar, inventar são atividades que materializarão na prática a fantasia imaginada, e que tornarão, depois

da prática, em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas do pensamento.

A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos no passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente.

É o brincar que proporciona oportunidades adequadas para fortalecer o corpo, melhora a mente, desenvolve a personalidade e adquire competência social. É portanto, tão necessário para a criança quanto alimento, calor e proteção.

Caiu no esquecimento que o brincar infantil é uma das formas básicas mais importantes e decisivas de formação do ser humano, ao abordar e ativar as forças criativas da criança.

É brincando que a criança se humaniza, aprende a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma. A criança cria vínculos afetivos, físicos e psicomotores. O brincar transcende a todos os níveis de uma criança. Essa atividade lúdica engaja as emoções, o intelecto, a cultura e o comportamento.

É importante ressaltar que cabe ao professor ir conhecendo as crianças observando como elas ocupam o espaço físico, como os diferentes objetos são por elas utilizados, as situações em que as interações entre crianças são mais prolongadas, as atividades em que elas mais se envolvem.

Assim, o professor pode compreender cada criança, identificando seus objetivos, sua forma de aprender, de interagir e de brincar com os colegas e interagir com ele nas situações que criam juntos, apoiando, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando, incentivando-lhe, explicando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-lhe no colo ou rindo com ele.

É certo que o professor apenas consegue a difícil e sensível tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelas crianças em suas brincadeiras se souberem se deixar envolver também pelo lúdico, pelo aqui e agora, sendo constantemente utilizado na ação.

O professor deve aproveitar as iniciativas das crianças e incentivá-las a construir suas brincadeiras, a coordenar suas ações, a chegar a acordos dinâmicos. Desse modo, conforme as crianças crescem, aumenta a iniciativa infantil na organização das atividades.

Interlocutor mediador da relação da criança com o conhecimento, colocador de limites, apoiador afetivo de inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas das atividades, o professor é elemento-chave que deve ser adequadamente selecionado e treinado. É ele que deverá fazer a constante recriação da proposta pedagógica da pré-escola, criando suporte afetivo básico e ajudando para a estruturação do grupo infantil.

Para finalizar, deve-se destacar que é básico para o professor da pré-escola, em sua formação escolar e em serviço, aprender a observar as crianças e como elas interagem em diferentes situações.

Os vários segmentos profissionais da escola devem oferecer às crianças um espaço de aprendizagem onde elas possam se movimentar, manipular, cheirar e visualizar os objetos, possam explorar o ambiente, interagir com as outras crianças e com os adultos, possam também estar sozinhas e brincar.

Considera-se que os adultos têm grande importância para as crianças. Isto é inevitável; elas dependem internamente deles para seu bem estar.

Para se melhorar a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, é importante assegurar a ação educacional das

atividades desenvolvidas junto às crianças de zero a seis anos de idade, por meio de uma formação específica do profissional que lida diretamente com essas crianças.

Sem dúvida, torna-se fator essencial a formação dos profissionais da pré-escola, quando a meta é a qualidade do atendimento dessas crianças. Somente uma conseqüente qualificação profissional dos educadores pode trazer competências e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições, revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil.

Qualificação esta, voltada para a professora que leciona na educação de crianças; partindo da idéia de que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança acontecem na interação e que a professora exerce uma função mediadora decisiva para o enriquecimento dos processos. Sabe-se que existe uma intensa associação entre formação dos professores e a qualidade do atendimento oferecido a criança pequena.

Justifica-se portanto, pensar formas mais adequadas de formação que contribuam efetivamente para tornar essa prática mais adequada e prazerosa.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas

interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

A instituição pré-escolar constitui-se, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais. O trabalho educativo pode criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais. Essa também é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Uma proposta educacional não pode partir de um modelo abstrato de aluno, mas deve conceber o aluno como membro de uma sociedade concreta uma vez que seu desenvolvimento é histórico, ocorre em um meio social complexo e dinâmico.

É preciso garantir um atendimento de qualidade, que valorize o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos capazes de colaborar e lutar por um país melhor.

No que se refere à escola, podemos igualmente concluir que, à medida que a criança vai crescendo, atingindo conhecimentos maiores, os seus espaços também vão sendo modificados. Cabe a escola, embora trilhe caminhos difíceis, agir positivamente quanto à interação da criança com o meio, pois enriquece a relação com os adultos e com outras crianças, seguindo para autonomia e cooperação, na construção do seu conhecimento a partir da compreensão da realidade de forma ativa.

A pré-escola deve ter por objetivo preparar as bases para que as crianças tenham acesso às noções desenvolvidas num corpo em movimento, que corre, que pula, que brinca.

É no ambiente educacional local, onde se focaliza as propriedades formativas do ser, que se deve valorizar a participação ativa da criança. O interesse e a espontaneidade são objetivos iniciais a serem trabalhados com os alunos, para colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e criativa com as possibilidades de ver e experimentar, pesquisar e criar em ação lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Joseph. A criança e nós. Saraiva, São Paulo, 1978.

BROUGÈRE. **O jogo e a educação.** Artes Médicas, Porto alegre, 1998.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda de (orgs.). **Linguagem e educação da criança.** Editora UFC, Fortaleza, 2004.

DEHEINZELIN, Monique; LIMA, Zélia Vitória Cavalcanti. **Professor da pré-escola.** Vol.1. Fae, Rio de Janeiro, 1991.

FESCHER, Luciana Lopez. **A importância do brincar.** Disponível na internet. http://guiadobebe.uol.com.br/bb2a3/a_importancia_do_brincar_1.htm Acesso em 09/11/2006.

GUERRA, Marlene. **Recreação e lazer.** Sagra: DC Luzzato, Porto Alegre, 1996.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. **A atividade da criança na idade pré-escolar.** Disponível na internet. www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=015 Acesso em 16/10/2006.

MACEDO, Lino de. **A perspectiva de Jean Piaget.** Disponível na internet. www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_a.php?t=002 Acesso em 16/10/2006.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer o mundo e desvendar o mundo.** Disponível na internet. www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002 Acesso em 16/10/2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil.** Disponível na internet. www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=003 Acesso em 16/10/2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; et al. **Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

VASCONCELOS, Maria de Fátima. **Brincadeiras de criança: encantos e descobertas.** SEDUC, Ceará, 2000.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor.** Sprint Editora, Rio de Janeiro, 1996.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1966.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Teoria de Vygotsky e ação docente: algumas implicações.** Disponível na internet: www.centrorefeducacional.com.br/vyadocen.htm Acesso em 16/10/2006.

_____. **Vygotsky e a Educação.** Disponível na internet.
www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.htm Acesso em 16/10/2006.