



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

NÁRLIA GOMES DE MATOS MOTA

**A ÊNFASE DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA -CE
2007**

NÁRLIA GOMES DE MATOS MOTA

**A ÊNFASE DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Monografia apresentada ao Departamento de
Fundamentos da Educação , para obtenção do
grau de Especialista em Psicopedagogia.**

FORTALEZA – CE

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as questões levantadas sobre a aprendizagem efetivada através de estímulos nas crianças. Questões de ordem social, econômica, cultural e pedagógica são freqüentemente discutidas como possíveis causas do baixo nível de aprendizagem das crianças na educação infantil.

Dentre as questões citadas, pretende-se explorar a questão pedagógica relativa à construção do lúdico em sala de aula.

É inadmissível, face ao crescente avanço social e tecnológico da atualidade, que os educadores continuem insistindo em métodos tradicionais descontextualizados, que geram passividade e privilegiam o individualismo. Precisamos romper com essa prática em função de uma metodologia participativa, lúdica e dinâmica, tornando a criança autora do seu conhecimento, num processo interativo.

Embora muitos autores, partindo de referenciais teóricos diferentes, ressaltem a importância de brincar como forte contribuinte para o desenvolvimento infantil, não se observa na prática a utilização desses recursos.

Baseado nos pressupostos teóricos de VYGOSTKY (1985), serão abordadas também as teorias de outros estudiosos que relacionam a atividade de brincar com o desenvolvimento infantil.

Dentro do contexto social brasileiro onde pouco se valoriza a educação e o brinquedo como elemento para uma melhor aprendizagem, esse não é reconhecido como um instrumento importante, lúdico e pedagógico. Percebe-se que é através da brincadeira que a criança cria um universo mais rico e cheio de outras possibilidades. É necessário o estudo da função do brinquedo para conhecer essa atividade, a fim de compreender sua real importância no desenvolvimento cognitivo da criança, visando, com isso, encontrar diretrizes, soluções e adequações para que ela se desenvolva satisfatoriamente.

Este trabalho iniciará com o enfoque do brinquedo, fazendo uma

retrospectiva de como chegou a essa contemporaneidade. Serão centralizados alguns autores, com referência às idéias de Piaget, Wallon e Vigotsky, analisando sempre o lúdico na aprendizagem da criança. Em último momento enfoca-se a metodologia do brincar, bem como algumas técnicas e funções do mediador.

2 HISTÓRICO DO BRINQUEDO

O brinquedo visto como potencial educativo tem seu reconhecimento desde o Renascimento (BUJES, 2002), permitindo a ação intencional, a manipulação de objetos, o desempenho da ação sensório-motora e a troca de interação, em um contexto diferenciado.

O jogo não é invenção da escola nem da sociedade. É uma forma de vivência. Se passarmos a refletir sobre tudo o que fazemos durante um dia, provavelmente ficaremos surpreendidos com a larga parcela de tempo que vivemos inseridos na dinâmica do jogo, no desafio de vencer, no prazer em participar, na nossa conduta individual, nas relações entre os grupos.

2.1 Brinquedo e Cultura

Ao longo dos tempos, percebemos que o brinquedo significa uma orientação para o ajustamento social da criança, ou seja, a importância do jogo é mais um recurso para o conhecimento da criança como indivíduo e como membro atuante de uma sociedade futura. Através desta compreensão e análise do brinquedo, procura-se estabelecer condições para a formação integral do educando, criando situações que o levem paulatinamente à maturidade cultural.

A brincadeira supervisionada já surge nas creches a partir do séc. XIX, no período da Guerra Civil nos Estados Unidos, devido aos grandes deslocamentos sociais deflagrados por causa da urbanização e emigração intensa. Devido a isso, foram implantados os jardins de infância a fim de atender às crianças pobres, filhas do grande número de imigrantes, tendo como objetivo a socialização. Apesar das crianças aprenderem melhor através da brincadeira, esta prática educativa só era vista como educação quando era supervisionada.

As escolas americanas desse período, tinham como meta a socialização que pode ser entendida como americanização da criança de diferentes raças e de baixo nível econômico. Os jardins de infância, que foram designados para essa população, tiveram como obrigação a exigência da disciplina e da ordem na rotina

escolar. Essas escolas estimularam as brincadeiras através da música, dos jogos e das marchas, em um programa rígido de atividades.

Dentro das concepções sobre a brincadeira, o filósofo Froebel (apud KISHIMOTO, 1996), torna-se o primeiro filósofo a influenciar o uso do brinquedo nas crianças, pré-escolares, concebendo o lúdico na Educação Infantil.

Os chamados jogos froebelianos formados por blocos, bolas, cubos, anéis, triângulos, esferas e cilindros tinham formas geométricas como sugestão de vida harmoniosa e simétrica. Embora fossem importantes, eram também utilizados nesses jardins materiais como: papéis, tesouras, pincéis a fim de treinar o domínio manual com atividades criativas. Entretanto, não valorizaram as brincadeiras simbólicas, deixando-as de lado. Não consideraram a brincadeira livre como uma atividade e foi o que levou os educadores como Willian Harris e Susan Blow (apud KISHIMOTO, 1996), a ver esta modalidade de prática educativa como orientação escolar inadequada. Os princípios de Froebel parecem ter sido alterados a fim de atingir as diferentes classe e etnias com o objetivo de justificar posturas educacionais.

Foi deixada de lado, assim, a filosofia mais importante de Froebel, que era o brincar livre, pois se acreditava que os pobres necessitavam de orientação, controle e disciplina. Essa mesma filosofia foi também adotada no Brasil quando da criação dos primeiros jardins de infância aqui implantados.

No Brasil os serviços de atendimento à criança foram os jardins de infância e instituições de atendimento infantil, nos moldes da sociedade americana. Os jardins de infância particulares adotaram a Teoria Froebeliana como uma inovação pedagógica, específica para elite de então, mostrando-se como escola moderna, com o mesmo padrão e sistema usados nas escolas americanas.

Seguindo essa linha, no Rio de Janeiro, em 1875, é adotada essa inovação no Colégio Menezes Vieira e em uma escola americana dirigida por protestantes. Em São Paulo, o jardim de infância da escola Caetano de Campos, embora fosse pública, provocava polêmicas por ser freqüentada somente pela elite daquele tempo.

A Teoria Froebeliana, a partir daí, ficou desfigurada. O brincar controlado passou a ser a atividade exercida. O uso do brinquedo, de modo supervisionado, e a brincadeira livre, na forma pedagógica propostas por Froebel, não se faziam presentes.

Certamente, deve-se estar atento à diversidade cultural que se encontra sob o termo brincar. Deve-se levar em conta a variável dos “fatos lúdicos” e a lógica da noção de jogo que se enriquece sem cessar com todos os discursos que tentam delimitar, repensar essa noção, sob o risco de se encontrar em uma posição instável em relação ao uso social. Estudar o jogo é estudar fatos históricos e culturais. Como exemplo, podemos fazer referência à idealização do jogo a partir do período romântico. Visão essa que contrasta com a visão negativa ligada à rejeição do jogo (entendido como jogo a dinheiro).

Relacionado à exaltação da criança, do imaginário e do artista, o jogo, por ser espontâneo, natural, torna-se portador de valores eminentemente positivos. Pouco a pouco, vai ser considerado educativo enquanto tal. Tudo parece se inverter no nível dos valores. Assim vemos surgir um novo paradigma e perguntamos se não se trata atualmente daquele que constitui o “pensamento normal” sobre o jogo.

No entanto, a oposição ao trabalho e a utilidade unida parece animar a lógica social subjacente ao termo. Mas nem por isso o jogo idealizado se confunde com o trabalho, o que leva a valorizar o jogo infantil e, por conseqüente, a perceber diferentemente certos comportamentos. Por isso, a cultura do jogo enriqueceu e carrega contradições, tensões internas, que permitem compreender a diversidade dos discursos produzidos a partir do próprio termo.

Só há jogo porque o trabalho supõe a reconstituição das forças, o relaxamento, a recriação da força dispendida. A oposição jogo/trabalho produz um par indissociável. O lazer não pode ser confundido com o jogo, mais do que o trabalho, este tem um fim em si mesmo e pode expressar uma vida feliz.

O jogo é efetivamente uma espécie de relaxamento, porque delimita em relação ao trabalho o espaço do relaxamento necessário.

Por estarmos abordando também o brinquedo, como meio pelo qual age diretamente na vida cultural das pessoas, Brougère (1998) expõe em sua obra reflexões a respeito do brinquedo e sua atuação na sociedade como objeto sem valor ou com funções pré-estabelecidas, mas que não atingem as perspectivas da sua real utilidade.

Esta obra é voltada para as ações realizadas pelas pessoas ao utilizarem os brinquedos e como elas estão aproveitando o resultado destas ações em suas vidas. O autor trata também através da linha educacional, onde mostra, de forma clara e sucinta, que o brinquedo não é um mero objeto, ele é marcado, de fato, pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é, a dimensão simbólica torna-se nele a função principal.

Segundo Brougère (1995), o brinquedo não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado as regras ou a princípios de utilização de natureza e é, neste momento, onde adultos tentam ceifar essa liberdade garantida, impondo-lhes tarefas absurdas, compromissos exagerados, tentando de uma forma ou outra, adultizar esta criança precocemente a ponto de fazê-la desistir de todo seu poder de criatividade, simbolismo, imaginação.

2.2 Brinquedo na Escola

A grande questão que nos envolve seria das atividades lúdicas dentro do contexto escolar, mas especificamente na Educação Infantil. Alguns autores como Freire (2002) defende a idéia de que pode ser vista de duas formas:

- A primeira, consiste em ser um ambiente de extrema importância na construção do ser humano, deixando de lado as ações que não levariam a criança de encontro ao seu desenvolvimento pleno;
- A segunda forma seria a de um local de descarga, por parte de seus familiares, aonde as crianças sentir-se-iam livres, o mesmo acontecendo com seus familiares.

Sabendo que podem existir estas duas formas de atuação da escola para com as crianças e que ambas contribuem para o desenvolvimento infantil, no

entanto, apenas uma dá total liberdade para elas interagirem de forma agradável e segura, razão por que estamos realizando o trabalho de discutir, de maneira clara e objetiva, os diversos olhares com relação ao brinquedo, à brincadeira e à ludicidade, suas funções dentro da sociedade e como poderiam estar sendo aplicados no contexto escolar, mais especificamente, sem corromper a metodologia imposta, que seria a alfabetização e/ou o desenvolvimento para a vida adulta, numa visão cognitiva.

A Educação Lúdica consiste em como ela está inserida no contexto educacional onde Almeida (2004) realça a probabilidade de estar trabalhando com formas e conteúdos da ludicidade sem perder a metodologia tecnicista imposta pelas escolas tradicionais, além de que expõe também conteúdos pedagógicos, como os jogos. Tais atividades lúdicas poderiam ser muito bem exploradas por nós, os profissionais da Educação Infantil, como forma de garantir não só o desenvolvimento motor da criança, como também seu sistema cognitivo e afetivo-social como um todo. Mas, para ter esse rendimento ao qual Almeida (2004) propõe, serão necessários profissionais altamente capacitados para o desenrolar do lúdico dentro da escola, caso contrário, apenas serão ministrados jogos para jogar, sem qualquer tipo de especificidade e também de interdisciplinaridade.

Almeida (2004) exemplifica, através de dados concretos, de que a Educação Lúdica poderá estar presente na vida cotidiana escolar de cada criança sem que se façam adaptações severas na metodologia tradicional e conclui, de forma clara e objetiva, que pais, professores, diretores de escolas, enfim a sociedade em geral, adaptem suas vidas ao mundo tecnológico, informatizado, sem perder o caráter lúdico da vida (prazer, brincar e educar), para que a criança possa expandir suas forças normais e, naturalmente, crescer segura e confiante.

Alguns tipos de atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na escola, como exemplo, a construção de brinquedos. Segundo Oliveira (1978, apud Kishimoto, 1994), as mãos humanas são capazes de exprimir o que máquina alguma poderá fazer, ou seja, nossa própria identidade. No entanto, o fato da nossa sociedade estar organizada para a produção e o consumo de mercadorias, faz com que os brinquedos artesanais, muitas vezes, sofram discriminação, repercutindo diretamente na escola.

Apesar dessas questões, um aspecto importante no brinquedo artesanal é que ele também proporciona momentos de ludicidade para a criança que o cria, confecciona e sente o prazer de vê-lo pronto. Sendo assim, esses brinquedos sempre terão espaço muito importante na formação social das crianças; para Oliveira (1978, apud KISHIMOTO, 1994), eles são insubstituíveis, por serem concebidos e realizados na sua totalidade por homens e não por máquinas, no ritmo humano, como produto da habilidade, da fantasia e da capacidade criadora de cada criança. Incentivar o lúdico artesanal é fundamental, pois além do valor intrínseco, é mais acessível às classes menos favorecidas.

A sucata é também um suporte potencial para a atividade infantil, porém alguns cuidados devem ser tomados no seu uso. Não é com todo material descartável que a criança pode brincar; além disso, é necessário que este material esteja limpo, organizado e não ofereça perigo. Ou seja, é preciso distinguir sucata de lixo.

Para a construção de jogos e brinquedos com material de sucata, o essencial não é o objeto em si, mas, sim, o que ele pode oferecer. Segundo Andrade (1994, apud SANTOS, 1995), o principal é o que um objeto de sucata pode contribuir no contexto do jogo.

Um espaço adequado com jogos, brinquedos e brincadeira, oferecendo um ambiente agradável dentro da escola é também prioritário na Educação Infantil. Ou seja, um espaço garantido à criança e destinado a facilitar o ato de brincar.

Este ambiente criado especialmente para a criança tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução dos problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa o seu próprio conhecimento.

3 FUNÇÃO DO BRINCAR

A função do brinquedo no processo pedagógico é permitir o desenvolvimento da criança na apreensão do mundo e em seus conhecimentos. Para tanto, esse brinquedo pode ser escolhido voluntariamente e vai atingir sua função lúdica, quando propiciar prazer, diversão ou até mesmo desprazer.

O brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira (KISHIMOTO 1996), tendo uma relação íntima com a criança quando esta a exerce, ou seja, quando ela mergulha no lúdico. Ao brincar, a criança esquece o seu cotidiano e descobre através das ações realizadas com seu brinquedo, o poder de criatividade e o seu lado simbólico, muitas vezes esquecido ao penetrar no mundo escolar.

É no mundo da fantasia que as crianças vivem simulações repletas de simbolismos e abstrações, para tanto, se engana quem pensa que elas apenas estão se divertindo neste momento. O fato é que ela leva o lúdico muito a sério, abstrai o brinquedo, a situação, os comportamentos e os resultados da brincadeira, e até mesmo as crianças com menos de três anos, que não usam o brinquedo sem separar a situação imaginária do real, também levam o ato da brincadeira a sério.

O lúdico na sua categorização apresenta uma formulação ampla acolhendo o jogo regado, a brincadeira que é na verdade um jogo sem regras e o brinquedo como suporte da brincadeira (KISHIMOTO, 1997). Assim, o lúdico reforça o aspecto simbólico e criativo do brinquedo que por sua vez se diferencia em relação aos demais objetos culturalmente impostos sofrendo uma grande interferência da mídia, pois atribuem significações e cria elementos funcionais pré-estabelecidos descaracterizando a real proposta do brinquedo.

Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira, O que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, ou seja, ela pode estar criando uma enorme variedade de ações sem que esteja desviando de seu uso habitual, além do mais é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.

3.1 A Importância do Brincar

É através da brincadeira que a criança se desenvolve, aflorando todo seu potencial através do pensamento, realizando ações sem medo de errar e fazendo atividades com prazer.

Brincando ela reflete e vivencia as suas experiências, realizando o pensamento mágico do faz de conta, imitando a realidade, desenvolvendo a atenção, as percepções sensoriais e desempenhando papéis.

É através da brincadeira que a criança nutre sua vida interior, experimentando o mundo ao seu redor. Por isso deve ser respeitado esse direito de brincar livre e espontaneamente, para que tenha possibilidade de fazer descobertas e estimule sua auto-expressão, e consiga inventar sem medo de desgostar alguém, de ser punido e de brincar com seriedade.

A brincadeira oferece à criança uma resposta às necessidades lúdicas como uma terapia pessoal e grupal.

Harriel Mitchell (apud FRITZEM, 1995, p. 7) afirma que:

[...] para a criança em idade de educação infantil, brincar é a coisa mais séria do mundo, tão necessária ao seu desenvolvimento quanto o alimento e o descanso. É o meio que a criança tem de travar conhecimento com o mundo e adaptar-se ao que rodeia.

Segundo publicação da Fundação de Assistência ao Educando-FAE (1998), a distribuição de brinquedos não deve se basear somente nos estágios de Piaget, pelas seguintes razões:

- I. O que determina a validade do brinquedo é o interesse que a criança sente por ele.
- II. Muitos comportamentos aparecem num período e se firmam num outro. Este fato torna-se questionáveis as indicações.
- III. Uma criança pode estar em um determinado estágio de pensamento no que se refere à realização de determinadas atividades, e em outro estágio para outro tipo de atividade.

IV. Crianças com o mesmo coeficiente intelectual podem apresentar diferenças substanciais no desempenho de determinadas tarefas.

O importante é que as crianças brinquem criativamente, fazendo suas próprias experiências, investigando e inventando. Segundo Piaget, (apud CUNHA 1994, p. 7): “Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar”.

Cada vez que se ensina algo a uma criança, se está impedindo que ela descubra as coisas por si mesma. Por outro lado, aquilo que se permite que ela descubra por si mesma permanecerá consigo.

Cunha (1994, p. 21) acredita que

É preciso valorizar a ação da criança que brinca. É preciso transcender o visual e pressentir a sociedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedos e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer.

A palavra brinquedo está sempre ligada ao significado de criança e, ao se analisar brinquedos e brincadeiras, não se foge desse contexto.

E por não existir um sistema de regras que possa organizar uma utilização, entende-se muitas vezes que o brinquedo é um objeto que dá apoio à brincadeira, relacionando-se profundamente com a criança, provocando seu desenvolvimento e um melhor desempenho nas tarefas escolares.

Vê-se, assim, o quanto são importantes as brincadeiras no tempo de criança, pois deixam marcas na memória. Relembrando a infância, o adulto retorna a um passado de imagem através da memória e da imaginação.

Segundo Kishimoto (1996, p. 26) brincadeira é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com jogo”.

Vê-se por essa definição, o quanto está inter-relacionado o brinquedo e a

brincadeira, um faz parte do outro, e como ele é importante na atuação da criança, ajudando-a no desenvolvimento em todos os sentidos.

Com significados opostos e contraditórios, a brincadeira é vista e apresentada, algumas vezes, como uma ação livre, e em outras vezes como uma atividade supervisionada pelo adulto.

O brinquedo corresponde, na verdade, a uma das necessidades da vida social. É fácil perceber que, onde estiver a criança, o brinquedo também estará, mesmo porque é o primeiro objeto que a criança realmente possui. Assim, o brinquedo tal como é, oferece um objetivo a alcançar, ele foi construído para dar uma ou mais destinações.

Diferente de todo objeto existente, o brinquedo apresenta, além de função, um valor simbólico. Neste sentido, argumenta Vygotsky:

[...] a ação e o significado do brinquedo, a criança não vê no objeto apenas uma imagem, pois ela lhe atribui um significado. Na verdade a função do brinquedo se constitui no brincar e este não tem função definida, o que o define são as construções feitas pelas crianças através de manipulação do objeto associado ao meio em que vive. A criança brinca do modo que a convém livre de regras e princípios(VYGOTSKY apud KISHIMOTO, 1996, p. 18).

De acordo com Oliveira (1978, apud KISHIMOTO, 1994, p. 43)

[...] o brinquedo fornecedor da brincadeira, é fonte de imagens a ser manipulada, traduzindo o universo real ou imaginário, alimentando a ação. Essas imagens fazem parte da cultura a ser assimilada pela criança, ela pode transformar, criar e recriar suas próprias significações por meio da manipulação.

3.2 Incentivando o Brincar

Segundo Snyder (apud ALMEIDA, 2000), é preciso organizar o jogo de tal forma que, sem destruir ou sem desvirtuar seu caráter lúdico, contribua para formar qualidades do trabalho e do cidadão do futuro.

Refletindo sobre este pensamento é que Almeida propõe em sua obra a aplicação da ludicidade dentro de sua real funcionalidade no desenvolvimento dos seres humanos, principalmente crianças e adolescentes.

Brincar é representar a realidade adaptada e modificada pela criança. A partir de uma modificação, o brinquedo deixa o realismo para entrar na esfera da produção de um universo imaginário. A criança não reproduz de forma fiel o mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. Desse modo, cada brinquedo pode ser analisado do ponto de vista de sua significação.

O brincar serve como suporte de aprendizagem enquanto fonte de confrontação com significados culturais. Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos e manipula as imagens, as significações simbólicas, que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida.

Para todos os educadores que trabalham com a psicopedagogia, é de fundamental importância a utilização da brincadeira e de materiais pedagógicos como intervenção pedagógica. Analisar o processo ensino-aprendizagem em uma ótima dinâmica e pluricausal faz-se necessário para a obtenção de um melhor resultado no desenvolvimento cognitivo da criança.

O lúdico propicia aos educadores uma forma mais aprofundada de se trabalhar com o aluno. A brincadeira leva em consideração as necessidades específicas de cada um, privilegiando-se a observação, a escuta, o diálogo, a imaginação.

Um professor que não sabe ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos. Ele poderá partir do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado, ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A saída deste processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica.

Em uma maior abrangência, o prestígio que goza o lúdico, quer na escola, quer na mídia, nas diferentes faixas etárias, contando com um significativo mercado de produtos e serviços, é um fenômeno da modernidade, que caminha de mãos dadas com a produção da infância e se reflete também num crescente interesse por este domínio como objeto de pesquisa.

A brincadeira constrói uma cultura lúdica. Existem três pressupostos importantes no incentivo à brincadeira, segundo Kishimoto (1996):

- 1º. situar a categoria gênero no contexto da educação em geral;
- 2º. considerar a relevância dos brinquedos e das brincadeiras para a cultura infantil e para o desenvolvimento da criança;
- 3º. mostrar a importância da Educação Infantil e estar atento aos estereótipos presentes no lúdico que favorecem o exercício dos papéis de gênero.

Com o incentivo ao brincar, crianças falam mais de si e comunicam-se melhor. O jogo infantil é uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade e os referenciais de gênero. A criança se envolve com o jogo e o seu jogo vai evoluindo, integrando-se ao seu desenvolvimento. Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, encantamento, alegria, sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem.

Vygotsky (1989) aponta para a permeabilidade da fronteira entre o real e o imaginário, ressaltando que um alimenta o outro: a fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a realidade precisa da fantasia para suavizá-la.

A maior parte dos rituais escolares faz uma divisão entre o mundo dos estudos da criança e seu mundo familiar. O que se faz em casa, não se faz na escola. Brincar na escola é diferente de brincar em casa.

A brincadeira ancora estereótipos de gênero, influenciando as construções dos modos de ser mulher nas crianças. Na Educação Infantil, esta constitui

excelente oportunidade para observar os papéis masculinos e femininos estereotipados nos jogos, nos brinquedos, nos livros didáticos, nas brincadeiras de faz-de-conta e nas atividades recreativas em geral.

Porém esta relação entre gênero/lúdico ainda é muito complexa e difícil de ser tratada. Neste sentido, é comum o aparecimento de práticas disciplinares para separar meninos de meninas por meio das atividades recreativas, dos jogos e dos brinquedos como forma de “proteger” suas identidades de gênero e controlar o outro pela diferença.

Por outro lado, é difícil para os educadores perceberem o grau da importância do gênero presente nas práticas lúdicas ao ponto de ficarem tranquilos sem deixar de influenciar meninos e meninas a resolverem suas escolhas dos tipos de brinquedos/brincadeiras de forma livre e sem os olhos vigilantes de tipo de brinquedo adequado para cada gênero.

Na realidade, dizem Vianna e Unbehaum (2000 apud FREIRE, 2002):

[...] ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas a desigualdade entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes e essa desigualdade e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema organizacional.

Falar em construção de masculinidade e feminilidade na escola por intermédio do lúdico significa, portanto, tentar compreender a forma da criança interpretar o mundo em termos de um conhecimento de gênero, tanto em conformidade como em oposição em face dos modos pelos quais os outros também as posicionam. É de fundamental importância investigar o ambiente escolar para tentar entender como ocorre o processo das crianças e educadores em se posicionarem mediante discursos e práticas pedagógicas que favorecem a construção de subjetividades de gênero pelo brinquedo.

3.3 Tipos de Jogos e Brincadeiras

Brincadeira significa “atividade lúdica que comporta um fim em si mesmo, com independência de que em certas ocasiões se realize por um movimento extrínseco” (KISHIMOTO, 1997, p. 124).

O termo jogo é originado do latim *iocus* que significa diversão, brincadeira. Qualquer pessoa ao utilizar essa palavra, em geral, está se referindo ao brincar, porque nessa atividade a criança além de jogar também pratica o exercício físico.

Cada vez mais se desenvolve um discurso relativo ao valor da brincadeira. É preciso compreender porque, nos dias de hoje, atribuímos tão facilmente um valor positivo à brincadeira infantil. Como já vimos esse discurso valorizador não caiu do céu, mas relaciona-se com uma história, um conjunto de referências.

Não foi a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade. Groos (1902 apud BROUGÈRE, 1998), através de sua obra sobre a brincadeira dos animais, justifica o papel biológico da brincadeira como uma necessidade para qualquer animal pequeno – é o meio indispensável para treinamento de instintos latentes.

Tentar definir o “jogo” não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra logo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinha, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir brinquedos, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças; brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho, por exemplo, exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a mobilidade manual para operacionalizá-lo.

Que especificidades marcam situações como a disputa de uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca?

A integração com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que ela atribui a ele.

Nos jogos simbólicos, suas funções se distanciam cada vez mais dos simples exercícios, uma vez que a compensação, a realização dos desejos, a liquidação de conflitos, etc., se agregam ao puro prazer de submeter-se à realidade.

A diferença de grau entre o jogo simbólico individual e jogo simbólico coletivo é mínima, porque com frequência as crianças jogam umas frente às outras. Torna-se difícil identificar com exatidão o limite do jogo simbólico individual e do jogo simbólico coletivo.

Para Piaget (1964), aos jogos simbólicos no decorrer do desenvolvimento, se superpõe uma terceira categoria: a das regras, que implicam relações sociais e individuais. A regra implica regularidade imposta pelo grupo, a sua violação representa uma falta. O exercício, o símbolo e a regra, do ponto de vista das estruturas mentais, são os três estágios sucessivos característicos das grandes classes de jogos.

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação. Em suma, o uso do brinquedo, do jogo ou da brincadeira com fins pedagógicos, enfatiza a importância desse meio para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o lúdico na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades da brincadeira, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente.
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

3.3.1 Brincadeiras Tradicionais Infantis

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial está sempre em transformação, incorporando condições anônimas das gerações que vão se sucedendo. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção (seus criadores são anônimos). Sabe-se apenas que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinaram papagaios, jogaram pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração, através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras se modificam recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de preservar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente, conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença de lúdico, da situação imaginária.

3.3.2 Brincadeira Simbólica (faz-de-conta):

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no conceito social. O faz-de-conta permite não só a entrada do imaginário, mas a expressão de regras, implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Os termos simbólicos, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz-de-conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno.

A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade de seu estudo nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta, a criança está aprendendo a criar símbolos.

De acordo com Singer (1973, apud KISHIMOTO, 1997), a maior parte dos jogos de faz-de-conta também tem qualidade social no sentido simbólico. Envolve transações interpessoais, eventos e aventuras que englobam outras características e situações no espaço e no tempo. O jogo imaginativo acontece com pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento.

Para Vygotsky (1989), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança, além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Exemplo: um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades é de suma importância para entendermos a brincadeira do faz-de-conta, como uma atividade singular.

3.3.3 Brincadeiras de Construção

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

Fröebel, o criador dos jogos de construção, oportunizou a muitos fabricantes a duplicação de seus tijolinhos para a alegria da criança que constrói cidades e bairros, o que estimula a imaginação infantil.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como aos educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz-de-conta. É importante considerar as idéias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção.

3.3.4 Brincadeiras de Regras

O prazer se fundamenta no psiquismo e surge, inicialmente, da necessidade biológica, deixando no psiquismo essa sensação. Estudos procuram explicar que a busca do prazer se fundamenta na história profunda da criança e que está relacionada com a sensação de conforto ou de desconforto já na fase pré-natal. É a relação mãe e filho, determinante do itinerário de maturação do prazer da criança.

O prazer da criança, inicialmente, se centra na zona oral, até que a criança começa a acender a motricidade voluntária. Ela primeiro sente e mexe nos objetos antes mesmo de ter noções deles. Esta, por sua vez, amplia a oportunidade de vivenciar novas experiências, que vão determinar novos estados de conforto e desconforto. A tendência é a criança prolongar as situações de conforto geradoras de prazer corporal na busca de camuflar as frustrações exteriores e, a partir daí, é que vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência do esquema corporal, e que convém partir sempre da ação.

A ação do corpo precede a noção do corpo. Nessa perspectiva, pode ser afirmado que o esquema corporal não se adquire pela consciência e, sim, pelas vivências sensório-motoras com o objeto (corpo), brinquedo.

Uma das primeiras evidências de controle corporal é o controle de estímulos, que é própria consciência do ato. A capacidade de controle corporal desencadeia sensação de prazer, de conforto, que reflete no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, só há consciência de ação quando é possível “simbolizar” ou “expressar” verbalmente.

A criança em ação se exercita, atua, experimenta, reproduz, lê e transforma sua realidade social. Com o surgimento do símbolo, o exercício possibilita que a criança jogue. (NEGRINE, 1994).

Como já foi dito, brincar é um ato de prazer. É a leitura simbólica deste jogo infantil, aliada e direcionadora ao itinerário a ser seguido na busca da primazia humana, do prazer de pensar.

Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeira, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

4 A CONSTRUÇÃO DO LÚDICO, SEGUNDO:

4.1 Piaget

Piaget (1964, p. 33) diz que “se o ato da inteligência desemboca entre a assimilação e a acomodação – uma vez que a imitação prolonga esta última por si mesma – é possível afirmar que o jogo é essencialmente assimilação”.

Para Piaget (1964), os jogos de regras começam a aparecer dos quatro aos sete anos e prosseguem até onze anos. Diz ainda que, dos quatro aos sete anos as crianças querem fazer reproduções exatas e seus símbolos se tornam cada vez mais imitativos. Por esse motivo o jogo simbólico se integra ao exercício sensório-motor ou intelectual e se transforma, em parte, em jogos de construção. A criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade.

Piaget (1964) classifica os jogos em:

- de exercício (sensório-motores): prazer funcional;
- simbólico: representação e
- de regras: relações sociais.

O nascimento do jogo se dá na criança na imitação do real e é uma atividade que atua no processo do desenvolvimento infantil. Essa atividade decorre do próprio crescimento da criança (PIAGET, 1964).

Característica do Jogo da Criança:

- o jogo é assimilação, ou assimilação que predomina sobre a acomodação;
- o jogo no início é um complemento da imitação;
- o jogo surge na fase de imitação esporádica (2ª fase);
- o símbolo lúdico aparece no 6º estágio da imitação, inícios da imitação representativa;

- os conteúdos do jogo são os interesses lúdicos;
- a estrutura do jogo é a forma da organização mental;
- assim como o símbolo substitui o simples exercício, a regra substitui o símbolo;
- a regra, além de sua regularidade, supõe a existência de dois indivíduos pelo menos;
- o jogo adquire regras com a socialização da criança.

Segundo Piaget (1964), o ato da inteligência desemboca no equilíbrio entre assimilação e acomodação. Uma vez que a imitação prolonga esta última por si mesma, é possível afirmar que o jogo é essencialmente assimilação, que prima sobre acomodação. A inteligência só é expressa quando em ação, raciocínio sobre o objeto ou experimento.

O processo de adaptação é a tentativa do indivíduo de se adequar e sobreviver ao ambiente. À medida que se adapta, o organismo se organiza; organização das partes entre si. A adaptação gera funções invariantes, que é um duplo processo do organismo: a assimilação e acomodação. Ambos implicam-se mutuamente.

Assimilação é um processo adaptativo através do qual o organismo incorpora os elementos do meio a partir de estruturas do indivíduo. É a função mental na qual a imagem psíquica se forma. Ao se desenvolver criam-se estruturas definindo o desenvolvimento subsequente que vai se transformando em novas estruturas. Surgem então os estágios que se encampam ao organismo. Para Piaget, não há fusão entre corpo e mente.

Acomodação é também um processo adaptativo através do qual a complexidade dos elementos do meio modifica as estruturas existentes no organismo promovendo um conjunto de ações.

Portanto, há uma organização de estruturas orgânicas para se adaptar ao meio, o equilíbrio. Mas, este equilíbrio não é estático, é dinâmico, está sempre em

ação.

Esta é a tendência do organismo – buscar o equilíbrio entre assimilação e acomodação para uma adaptação inteligente.

O jogo é essencialmente assimilação que prima sobre a acomodação, daí porque a imitação prolonga a acomodação. A criança cria, fazendo a imitação: ela realiza a representação de experiências gerando a transformação e assimilação psíquica, dependendo da estrutura na qual a criança se encontra.

Quando a assimilação supera a acomodação, a criança cria o jogo simbólico onde se dá a planificação motora do desejo, da imagem, do pensamento, da idéia e da ação.

A partir desse pressuposto teórico, o nascimento do jogo é analisado por Piaget como a gênese da imitação. Esta não se sustenta sobre nenhuma técnica instintiva ou hereditária, isto é, a criança aprende a imitar como qualquer outra aprendizagem. Estas aquisições se encontram unidas a todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental da criança. Com a socialização da criança, o jogo adquire regras ou se adapta à imaginação simbólica, às necessidades da realidade, às construções espontâneas, que imitam o real. O símbolo de assimilação individual dá passagem à regra coletiva ou ao símbolo representativo ou objetivo. Portanto, o jogo da criança evolui do simbólico ao de regras.

No primeiro nível sensório-motor, onde a reprodução de um modelo está relacionada com os atos reflexos, não há propriamente uma imitação. Nesse nível inicial há ausência de imitação.

Com base nesses pressupostos é difícil considerar como jogo os exercícios reflexos, característicos dessa primeira fase, posto que simplesmente prolongam o prazer, como o da sucção.

Este jogo de movimento inicial é uma descarga de energia muscular em que as reações tônicas e crônicas se apresentam sob a forma de espasmos descoordenados e sem significado ou objetivo (as pedaladas dos primeiros meses).

A ação, no entanto, já é portadora de uma carga afetiva e emocional e tem como “motor de arranque” o jogo dialético entre o bem e o mal-estar.

O conhecimento não procede em suas origens nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos, sob o ponto de vista do sujeito. Resulta de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto e que dependem dos dois ao mesmo tempo. Há uma indiferenciação completa, isto é, sujeito e objeto no início são desprendidos, desconhecem um ao outro. Cada um é um pequeno todo isolável, não tendo consciência de seu eu, nem de uma fronteira estável entre dados do mundo interior e do universo externo. Relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo, mas um centro que se ignora.

O problema inicial do conhecimento é o de construir mediadores para o conhecimento um do outro. Isso se dá com a zona de contato entre o corpo e as coisas (objetos) e progredirão nas duas direções complementares do exterior e do interior. Desta dupla construção progressiva é que depende a “elaboração solidária” do sujeito e dos objetos, tendo como pano de fundo a percepção em ação, em seu conjunto. Toda percepção termina por conferir aos elementos percebidos significações relativas à ação, e é da ação que convém partir.

Os movimentos agitados e desajeitados são a primeira comunicação da criança com o meio, e é a sua transformação em gestos úteis e significativos que virá a preparar os seus primeiros sucessos em relação ao seu envolvimento.

Para Piaget (1964), nessa fase é impossível fazer uma diferença entre a assimilação, que intervém na montagem adaptativa hereditária, a uma assimilação que esteja além desse quadro, dada a falta de elementos adquiridos de conduta.

Ocorre, então, uma coordenação gradual das ações na qual vai se dando uma assimilação recíproca em que elas coordenam-se entre si, construindo uma conexão entre meios e fins que caracterizam os atos da inteligência propriamente dita. Vai se construindo o sujeito, enquanto fonte de ações, portanto de conhecimentos.

Coordenar ações é deslocar objetivos e esses deslocamentos são submetidos a coordenações que se elaboram progressivamente.

Os jogos de exercícios também denominados de jogos sensório-motores aparecem no primeiro período do desenvolvimento da criança, isto é, no período da atividade sensório-motora. No entanto, não chegam a construir sistemas lúdicos independentes e construtivos, como é o caso dos jogos simbólicos e de regras.

A motivação característica é pelo prazer funcional ou pelo prazer produzido pela tomada de consciência de suas novas capacidades.

Estes jogos aparecem durante os dezoito primeiros meses de vida, mas reaparecem durante toda a infância e com freqüência até na vida adulta. Piaget classifica os jogos de exercício sensório-motor em duas categorias: puros e referentes ao pensamento (PIAGET, 1964). Subdivide-se o jogo sensório-motor puro em três tipos: de simples exercícios, de combinações sem finalidade e de combinações com finalidade.

Os jogos de simples exercícios se limitam a produzir uma conduta ordinariamente adaptada a um fim utilitário qualquer, aproveitando elementos do contexto e repetindo-os com único prazer de exercer seu prazer. São jogos de caráter lúdicos como: lançar, retirar um fio de um pedaço de fazenda, encher e esvaziar recipientes e, mais tarde, dividir o todo e reconstruí-lo.

Os jogos de combinações sem finalidades não se limitam a exercer atividades adquiridas, mas a construir novas combinações, sem um fim prévio. Constituem tentativas simplesmente pelo prazer de atuar ou de encontrar situações novas ou divertidas e, como é mais fácil destruir do que construir, o jogo se converte em destruição.

Os jogos de combinações com finalidades, desde o início, apresentam uma finalidade lúdica, existindo um projeto que deve ser realizado, apesar de que como todos os jogos de exercícios sensório-motores, não chegam a construir sistemas lúdicos independentes e construtivos, como ocorre nos jogos simbólicos e de regras.

Os jogos de exercícios sensório-motores, ao se converterem em combinações propriamente ditas, derivam ao jogo simbólico se forem acompanhados de imaginação representativa. Se socializarem, dirigem-se ao jogo de regras. E se conduzem às adaptações reais, logo se afastam do domínio do jogo e entram no domínio da inteligência prática.

Os jogos referentes ao pensamento referem-se àqueles que não são simbólicos; consistem em exercer algumas funções, como por exemplo, combinações de palavras e perguntas feitas com a única finalidade de perguntar. Por exemplo:

- O que é isto? – Uma vassoura.
- Por quê? – Porque tem ramos para fazer limpeza.
- Por que os ramos? – Para varrer.
- Varrer o quê?

Essas perguntas se fazem pelo prazer de interrogar, assim como para verificar até onde pode chegar a resposta.

No curso natural em desenvolvimento dos estágios progressivos, os esquemas reflexos começam a assimilar certos elementos exteriores e a ampliar-se em função de uma experiência adquirida sob a forma de reações circulares “diferenciadas”.

O jogo parece já formar parte de condutas adaptativas, esboçando-se como uma ligeira diferenciação da assimilação adaptativa.

Nesses primeiros níveis sensório-motores não existe a consciência de sujeito, isto é, o bebê não manifesta o menor indício de uma consciência do eu, nem de objetos. Portanto, não há uma fronteira estável entre dados do mundo interior e do universo exterior.

Os esquemas da inteligência sensório-motora ainda não são de fato conceitos, portanto não podem ser manipulados por um pensamento e só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem nenhum

conhecimento de sua existência enquanto esquemas, dada a inexistência de instrumentos semióticos para designá-los e permitir sua conscientização.

O instrumento de troca inicial durante esse “adualismo” é a própria ação em sua plasticidade muito maior. As percepções desempenham sem dúvida um papel essencial, mas dependem em parte da ação em seu conjunto. E certos mecanismos perceptivos, que se poderiam crer inatos ou muito primitivos, só se constituem num certo nível de construção de objetos.

De modo geral, toda percepção termina por conferir aos elementos percebidos significações relativas à ação e é, portanto, da ação que convém partir.

As ações sensório-motoras anteriores a toda linguagem numa estrutura de realidade que não comporta sujeito nem objeto, tem como único vínculo possível entre o que virá mais tarde a ser um sujeito e objeto, a ação.

A ação primitiva é testemunha simultânea de uma diferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e de uma contração fundamentada em si mesmo, embora radicalmente inconsciente, porque vincula-se a essa indiferenciação. O sujeito não se conhece como origem de suas ações.

A brincadeira primitiva do esconder e do diálogo tônico, iniciada entre o bebê e seu cuidador, geralmente a mãe, é uma antecipação simbólica do que virá a saber, em que verifica-se primeiro ações: como controlar o movimento dos braços, pernas e, conseqüentemente, uma coordenação gradual das ações.

Com estas ações, tanto no terreno do espaço, quanto no das diversas escalas perceptivas em construção, o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo, a contração, mas um centro que se ignora e a atenção está fixada no exterior.

Por volta dos quatro meses e meio, a partir da coordenação da visão e da apreensão, a criança é capaz de imitar todos os movimentos que executa espontaneamente por si mesma, com exclusão dos movimentos imersos nas totalidades mais complexas e que seria necessário diferenciá-los como esquemas independentes para poder copiá-los.

A ação sobre as coisas se transforma em jogo quando um novo fenômeno é compreendido pela criança e já não alimenta a busca propriamente dita.

As ações ainda não estão coordenadas entre si e cada uma constitui um pequeno todo isolável, ligando diretamente o próprio corpo ao objeto; são estas ações os primeiros jogos: o olhar, o agarrar e soltar, o movimentar partes do corpo. Por exemplo, durante o banho ter o prazer de derrubar o sabão, adquirindo novas formas de segurá-lo e jogá-lo.

A comunicação do afeto, da entrega do próprio corpo e até da rejeição proporciona ao pequeno ser experiências e sensações relevantes que vão dando início à construção da linguagem afetiva, não-verbal e, conseqüentemente, verbal, que certamente marcará a história de sua vida.

Como diz Zazzo (1989, apud BROUGÈRE, 1998), discípulo de Wallon, “[...] no adulto a emoção é um fator de desorganização de comportamento; mas, na criança a emoção é um fator de organização de comunicação e expressão”.

Por volta dos oito aos nove meses surgem duas novidades relativas ao jogo. A imitação de movimentos já executados, mas ele não pode ver, assim como a imitação de novos modelos sonoros e visuais. Portanto, ele faz a aplicação dos esquemas já adquiridos a situações novas sem esforço de adaptação para alcançar um fim determinado.

A mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, sem nenhum esforço de adaptação. As atividades lúdicas das crianças parecem obedecer a um certo ritual.

Estes fatos, na opinião de Piaget, parecem explicar os progressos da inteligência.

Três aspectos fundamentais são percebidos nos jogos, presentes nos primeiros níveis sensório-motores: o da repetição, reconhecimento e generalização. O bebê, no jogo do agarrar em situações diferentes refará o mesmo gesto por coordenação das ações e por assimilação recíproca e apresenta, ao mesmo tempo, uma novidade em relação ao que se precede e uma extensão do mesmo mecanismo.

Por exemplo, se o objeto balançado ou sacudido produz um som, pode tornar-se alternada ou simultaneamente uma coisa para olhar ou uma coisa para ouvir; o que resulta numa assimilação recíproca que leva, entre outras coisas, a agitar qualquer brinquedo para analisar os ruídos que ele possa emitir.

Uma criança com um ano e seis meses faz como se estivesse bebendo algum líquido, utilizando uma caixa que põe contra a boca. Este símbolo é preparado por uma ritualização progressiva, cujas principais etapas consistiram em divertir-se bebendo em copos vazios e depois repetir o ato imitando o ruído dos lábios e do paladar. Essa conduta constitui uma ficção ou sentimento de “como se” e caracteriza o símbolo lúdico.

No curso dos jogos motores, a criança utiliza esquemas já conhecidos e ritualizados. Por exemplo, uma criança de um ano e três meses faz como se estivesse pondo alguma coisa na boca, depois ri e diz “não”, com gestos na cabeça e afasta o objeto da boca. Esse comportamento se encontra entre o ritual e o símbolo.

Em tal caso, a finalidade e os meios mantêm-se relativamente indiferenciados, mas, numa segunda etapa que prima a novidade, a criança fixar-se-á a um objetivo antes de poder alcançá-lo e utilizará diferentes esquemas de assimilação como meios de alcançá-lo.

Vê-se aí em ação um processo que se desenvolverá cada vez mais. A construção de combinações novas por uma combinação de abstrações separadas ora dos próprios objetos, ora dos esquemas da ação que se exercem sobre eles. Portanto, coordenar os meios e os fins respeitando a ordem de sucessão dos movimentos a executar, constitui uma novidade em relação aos atos globais e a abstração reflexiva.

O jogo é um crescente processo de conhecimento e descoberta.

As ações simples que asseguram as interdependências diretas entre o sujeito e o objeto, sobrepõem-se, em certos casos, a um novo tipo de ação, o qual é interiorizado e mais precisamente conceitualizado.

A coordenação dos esquemas se torna independente suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica, para dar lugar às combinações mentais. Ocorre a construção da inteligência sensório-motora.

A característica principal é a aparição do símbolo lúcido, distinguindo-se do ritual sob a forma de esquemas simbólicos, graças a um progresso decisivo no sentido da representação.

Por exemplo, o jogo de levar a mão à boca, como se estivesse comendo, sem ter nada na mão caracteriza o jogo simbólico, que tem como origem a ritualização progressiva que a criança experimenta nos níveis anteriores.

E no curso deste nível, o jogo simbólico faz-se presente no dia-a-dia da criança, estruturando-se progressivamente pela representação de um objeto ausente.

Essa acomodação imitativa se suscita na medida em que o modelo é assimilado, de perto ou de longe. A imitação é sempre uma prolongação da inteligência, mas no sentido de uma diferenciação em função de modelos novos.

Para Piaget (1964), quando uma criança imita um avião, o faz porque compreende sua significação, não se interessa por ele, mas sim pela relação que tem com suas atividades.

Esse processo, segundo Piaget, evolui provocando uma delimitação entre o interno e o externo. A partir do nível sensório-motor, a diferenciação nascente do sujeito e do objeto é marcada simultaneamente pela formação de coordenações, que consiste em reunir ou dissociar certas ações do indivíduo ou seus esquemas e em ordená-los, encadeá-los e colocá-los em correspondência.

A diferenciação também equivale a conferir aos objetos uma organização espaço-temporal, cinemática ou dinâmica análoga a das ações. Este nível, dos dezoito aos vinte e quatro meses, começo da função semiótica e da inteligência representativa, consiste em descentrar as ações em relação ao próprio corpo, em considerá-lo um objeto entre outros num espaço que contém a todos; e em ligar as ações dos objetos sob o efeito das coordenações de um sujeito que começa a reconhecer-se enquanto fonte ou mesmo enquanto senhor de seus movimentos.

Segundo Piaget (1964), os jogos simbólicos só aparecem no decorrer do segundo ano de desenvolvimento da criança.

O símbolo é constituído de atos e/ou de movimentos desprovidos de representação.

A maior parte dos jogos simbólicos põe em ação movimentos ou atos complexos que são ao mesmo tempo sensório-motores e simbólicos. Piaget prefere denominá-los simbólicos na medida em que o simbolismo integra outros elementos.

O esquema simbólico por si mesmo é suficiente para assegurar a superioridade da representação sobre uma ação pura. Esse jogo simbólico permite assimilar o mundo exterior ao “eu”. Esta forma primitiva do jogo simbólico surge antes da linguagem e serve para que a criança utilize livremente seus poderes individuais, reproduzindo suas ações pelo prazer de dar o espetáculo para si mesma e para os demais. Este prazer lúdico seria a expressão afetiva dessa assimilação.

A causalidade do jogo simbólico decorre da estrutura do pensamento da criança. A assimilação do real ao eu é porque o pensamento lógico ainda não se acha construído durante a primeira infância.

Além disso, o pensamento mais lógico é mais adaptado do que a criança é capaz, é ainda, ele mesmo, pré-lógico e egocêntrico. O jogo simbólico não é nada mais que pensamento egocêntrico em estado puro. As operações elementares só começam a se agrupar por volta do fim da primeira infância.

Os jogos simbólicos tendem a reproduzir o que impressionou, a evocar o que agradou, a participar mais perto no ambiente, ou seja, a construir uma vasta rede de dispositivos que permitam ao eu assimilar a realidade integral, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la.

O símbolo, no jogo, representa muito porque a criança não possui ainda um pensamento interior preciso e móvel, enquanto que o símbolo concretiza e anuncia todas as coisas. O símbolo exprime essencialmente a realidade infantil. O brincar com o outro é mais enriquecedor. O contato com o outro leva à construção, troca de experiências. A imitação depende do outro.

O que na vida até então causou profunda impressão às crianças, repetem nos jogos. O executório da sua energia é o jogo e passam a ser senhoras da situação.

Todo jogo sofre influência do desejo dominante próprio da idade. O de serem grandes e poderem fazer o que fazem os maiores. A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização.

É na atividade do jogo que a criança provoca em qualquer um de seus camaradas a sensação desagradável por ela experimentada; é a passagem da passividade do fato à atividade do jogo.

O jogo simbólico não funciona como pré-exercício para a vida adulta, mas como preparação para as próprias aptidões imaginativas, desde que seja encarado como um dos pólos do pensamento, o da combinação livre e o da assimilação recíproca dos esquemas.

Mas tal jogo simbólico só chegará a sua forma final de imaginação criadora quando se reintegra ao pensamento, que implica em equilíbrio entre assimilação e acomodação, o pensamento racional.

O processo de socialização acaba desembocando em uma transformação mais rápida no tocante à direção da imitação objetiva do real e não no reforço do simbolismo.

Surge, então, o terceiro estágio, que se situa entre os onze e doze anos e que se caracteriza pela diminuição do simbolismo em detrimento dos jogos de regras ou das construções simbólicas, cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho contínuo e adaptado.

Comparando os jogos simbólicos iniciais com as características desta fase, no princípio se observa que um pedaço de madeira é assimilado a um carro, que ainda pode ser evocado para imaginar uma viagem fictícia; enquanto no final da construção simbólica (casas, móveis, etc.) não se constituem mais que uma reprodução imitativa direta da realidade correspondente e esta não é evocada para servir de objeto ao esforço de compreensão inteligente.

No jogo simbólico, o interesse está centrado nas realidades simbolizadas e o símbolo serve simplesmente para evocá-los. Não utiliza nenhum tipo de objeto no sentido real, mas sim outros objetos, para simbolizar que está dormindo ou lavando as mãos ou fazendo qualquer outra atividade.

O jogo simbólico é muito mais que um objeto da própria atividade, é um expressivo gesto acompanhado pela fala.

A criança em ação se exercita, atua, experimenta, reproduz, lê e transforma sua realidade social. Com o surgimento do símbolo, o exercício possibilita que a criança jogue. (NEGRINE, 1994).

Como já foi dito, jogo é prazer. É a leitura simbólica deste jogo infantil uma aliada e direcionadora do itinerário a ser seguido na busca da primazia humana, o prazer de pensar.

O jogo favorece a percepção do mundo exterior, ampliando a capacidade perceptiva e de pensamento. O prazer de pensar se manifesta através do jogo infantil, inicialmente nos jogos de representação e, numa fase mais avançada, através dos jogos imaginários que a criança cria para exteriorizar seu pensamento.

4.2 Vygotsky:

Vygotsky considera o jogo como uma atividade que completa as necessidades da criança. Fala que o desenvolvimento da criança se dá através de estímulos, inclinações e incentivos e que o jogo satisfaz algumas de suas necessidades.

Conclui que o jogo é um aspecto de desenvolvimento, e que é a mudança da situação imaginária para a situação de regras no decorrer do jogo e as transformações que ocorrem internamente no desenvolvimento da criança e que são ocasionadas pelo jogo.

Vygotsky afirma que a criança cria uma “zona de desenvolvimento proximal” onde se encontram as funções que ainda não amadureceram, mas se encontram em fase de amadurecimento. O que será conseguido logo depois é que as zonas

proximais são quem determinam em que patamar de desenvolvimento encontra-se a criança realmente.

Vygotsky (1989) denomina “zonas de desenvolvimento proximal” aquelas funções que ainda não estão maduras, mas que se encontram em processo de maturação, o que alcançarão no futuro não muito distante. Estas zonas são as que vão determinar o nível real de desenvolvimento em que a criança se encontra. Depende da idéia de que devemos valorizar tudo o que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, como, por exemplo: se a criança soluciona ou se o professor inicia a solução e ela completa; ou se a criança resolve com a colaboração dos outros companheiros a resolução de um problema em qualquer dessas circunstâncias configura que está em processo de desenvolvimento.

O estágio de desenvolvimento mental de uma criança somente pode ser determinado levando-se em consideração o nível real de desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal. A total compreensão do conceito da zona de desenvolvimento proximal deve conduzir a uma nova avaliação do papel da imitação na aprendizagem.

Portanto, uma criança avança essencialmente através da atividade lúdica e, somente neste sentido, se pode considerar o jogo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

O enfoque teórico de Vygotsky baseia-se, exclusivamente, no desenvolvimento social e cultural: não propõe uma classificação (entende que o surgimento de um mundo imaginário é que define o “jogo”), o jogo completa as necessidades da criança, o prazer não é a característica definitiva do jogo, constitui-se “jogo” o surgimento de um mundo imaginário, a imaginação surge da ação; a criança imagina e ao imaginar joga, sempre que se reproduz.

Para Vygotsky (1998), o jogo resulta em uma atividade prazerosa para a criança por duas razões: em primeiro lugar, porque existem muitas atividades que proporcionam à criança experiências de prazer; em segundo lugar, porque entende que existem jogos em que a atividade não é prazerosa em si mesma, como é o caso dos jogos que unicamente produzem prazer se a criança obtém um resultado interessante.

Além de não considerar o prazer como característica definida do jogo, Vygotsky é de opinião de que as teorias ignoram o fato de que o jogo completa as necessidades da criança. Por outro lado, entende que todo avanço da criança está relacionado com uma profunda mudança e respeito aos estímulos, inclinações e incentivos e que a criança satisfaz certas necessidades através dos jogos.

O mundo ilusório e imaginário que surge na criança é o que se constitui “jogo”, já que a imaginação, como novo processo psicológico, não está presente na consciência das crianças pequenas e está totalmente ausente nos animais. Entretanto, ao alcançar a idade escolar, emergem numerosas tendências irrealizáveis e desejos postergados que se manifestam através de seus jogos. Esse enfoque de como começa o jogo da criança está baseado na convicção de que o jogo é coetâneo à aparição do simbolismo.

Novos elementos são trazidos para reflexão ao analisar a situação imaginária do jogo da criança. Sempre que se produz uma situação imaginária, haverá regras, não aquele tipo de regras que se formulam anteriormente e que vão mudando segundo o desenvolvimento do jogo, mas regras que se desprendam da mesma situação imaginária. Não existe jogo sem regras, posto que a própria situação imaginária contém em si certas regras de conduta.

Essa análise o leva a uma de suas conclusões em relação ao desenvolvimento dos jogos das crianças. Afirma que os jogos evoluem de uma evidente situação imaginária e certas regras ocultas, para jogos com regras ocultas, com regras manifestas e situações imaginárias pouco evidentes. Esses dados nos levam a crer que, para Vygotsky (1989), o jogo da criança evolui do jogo simbólico, ao jogo de regras ocultas e ao jogo de regras manifestas.

Nesse ponto, sua teoria sobre o jogo da criança entra em oposição à teoria de Piaget (1964), quando diz que o jogo de exercício antecede o jogo simbólico, uma vez que a criança joga por um simples prazer funcional ou por uma tomada de consciência de suas novas capacidades.

No jogo, para Vygotsky (1989), existe uma independência entre o atuar e o que a criança percebe. A ação em uma situação imaginária ensina a criança a guiar sua conduta, não somente através da percepção imediata dos objetos ou pela

situação que lhe afeta de modo imediato, mas também pelo significado desta situação.

O primeiro paradoxo do jogo consiste em que a criança opera com um significado alheio a uma situação real, O segundo é que, no jogo, a criança adota uma linha de menor resistência, isto é, faz o que mais lhe apetece porque o jogo tem relação com o “prazer” e, ao mesmo tempo, aprende a seguir uma linha de maior resistência submetendo-se a certas regras e renunciando ao que deseja. O caminho em direção a obter o máximo prazer no jogo consistirá nesta sujeição às regras e na renúncia à ação impulsiva.

O jogo não é o tipo de atividade predominante na etapa escolar. Através dele a criança cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, fato que a faz estar sempre acima de sua idade média, isto é, todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento.

4.3 Wallon:

Para Wallon (1981, apud BROUGÈRE, 1998), o jogo se confunde muito com toda atividade global da criança, ainda que o mesmo seja espontâneo e não receba seus objetivos das disciplinas educativas.

Os jogos das crianças, segundo este autor, estão divididos em puramente funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação.

Os jogos puramente funcionais relacionam-se a uma atividade que busca efeitos: mover os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou pernas. São jogos elementares.

Os jogos de ficção consistem em atividades cuja interpretação é mais ampla, mas também mais próxima de certas definições mais diferenciadas: o jogo de bonecas, de cavalo de pau etc.

Os jogos de aquisição se relacionam com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços para perceber e compreender relatos, canções, coisas, seres, imagens etc.

Os jogos de fabricação se resumem em agrupar objetos, combiná-los, modificá-los, transformá-los e criar outros novos.

Segundo Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998), o jogo para as crianças é expansão e, nesse sentido, se opõe à atividade “séria” que é o trabalho. Os temas que propõem o jogo não devem ter sua razão de ser fora de si mesmo.

O jogo, frente às tendências e aos hábitos utilitários, supõe um poder de adormecer, de colocar em estado de resolução funcional que não é igual para todos ou em todos os instantes. É, sem dúvida, uma infração das disciplinas ou das tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua situação e com sua personagem.

Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) é de opinião que elas trazem uma contribuição importante, porque chamam a atenção sobre a ficção que existe no jogo. O símbolo é suporte de puras combinações intelectuais, consequência do contraste entre uma atividade liberada e as atividades nas quais normalmente se integra, evolui em meio à oposição e se realiza superando-as.

Com respeito às regras do jogo, Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) afirma que geralmente consiste na organização do azar, compensando aquilo que o simples exercício das atitudes poderia ser excessivamente regular e monótono.

A ficção e a observação dos jogos das crianças sugerem que as observações das crianças não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações. A imitação é a regra do jogo, no caso das crianças menores, pois como é muito difícil para elas captarem a determinação abstrata, utilizam, basicamente, o mundo concreto e real.

No jogo da criança, existe uma inquietude de culpabilidade que se combina com a agressividade. A fonte comum dessas duas variáveis é o desejo da criança de se colocar no lugar dos adultos. A criança, inicialmente, faz exploração de seu próprio corpo; depois, do corpo do outro. De acordo com essa transferência do subjetivo ao objetivo, em jogos dessa natureza, a busca da reciprocidade uma característica constante da evolução psíquica da criança.

O estudo da psicologia infantil na primeira infância, na opinião de Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998), depende quase exclusivamente da observação, ao mesmo tempo em que reconhece não existir nenhuma observação que seja versão exata e completa da realidade. Toda observação tem uma eleição ou uma relação, implícita ou não. A eleição está determinada por nossos desejos, por nossas hipóteses ou por nossos simples hábitos mentais. Por tudo isso, resulta muito difícil observar a criança sem atribuir alguma coisa de nossos sentimentos ou nossas intenções. Afirma que um movimento não é um movimento, mas o que nos parece expressar. Portanto, é importante, quando se observa o jogo das crianças, ter um marco de referência para todo objeto de observação que responda aos objetivos da investigação. Por outro lado, se aceito esse ponto de vista pode-se inferir que cada um pode dar significados distintos ao observar uma criança jogando.

Com relação aos fatores de desenvolvimento psíquico da criança, Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) opina que a atividade mental evolui de um sistema em sistema, isto é, que não se desenvolve em uma espécie de crescimento contínuo. Nesse sentido, não é a materialidade de um gesto que importa, mas o sistema ao qual pertence o gesto no instante em que se manifesta.

Para Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998), no desenvolvimento psíquico da criança, fatores de ordem biológica e social se enfrentam e se implicam mutuamente no desenvolvimento do indivíduo. Isto é, consiste nos aspectos biológicos da espécie e o segundo no produto do social, a fusão entre o genótipo e o fenótipo.

Com relação à aprendizagem da criança, assinala que quanto maior é o número de possibilidades, tanto maior é sua indeterminação e quanto maior for a indeterminação, tanto maior será a margem dos progressos. Isso estabelece, de certo modo, o duplo sentido do desenvolvimento, posto que a maturação orgânica, determinada *a priori* por aspectos biológicos, também pode ser favorecida pelos estímulos do meio.

No que se refere às alternativas funcionais, Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) diz que a criança de três anos descobre a autonomia de seu “eu” e entra em um período em que elege essa autonomia em oposição ao outro.

Com relação à afetividade, afirma que a criança, ao nascer, é portadora de reflexos tônicos de defesa ou de atitude. Por exemplo, o medo é a emoção nitidamente diferenciada da criança, além de ser a primeira. As emoções consistem essencialmente em um sistema de atitudes que respondem a uma certa classe de situações.

Referente ao ato motor, situação predominante nos jogos das crianças, Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) é de opinião que o movimento pode ser técnico ou simbólico, sem fazer referência ao plano de representação e do conhecimento, fato que parece somente se dar na espécie humana. O ato motor não se limita ao domínio das coisas, uma vez que os meios de expressão se apóiam no pensamento e o fazem participar nas mesmas condições.

Os estudos de Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998) também concedem um importante papel à função tônica no desenvolvimento da criança apontando, nesse sentido, caminhos para o estudo global do indivíduo.

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 a sua realidade. Ela 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 da brincadeira. Dá banho na boneca, mostra o modo como é cuidada pela mãe, relaciona-se com a bola como num jogo de futebol que o pai assiste etc.

Quando a criança já se insere no mundo social e desenvolve seu aspecto cognitivo, elabora jogos de construção, passando da fantasia para a realidade.

Nesse momento ela passa do individualismo e do egocentrismo para o companheirismo e cooperativismo.

Entre os 7 e 11/12 anos há um enriquecimento de sua socialização e o seu jogo passa a ter regras e ela a respeitá-las.

Nessa evolução da brincadeira podemos verificar que a criança passa de uma situação de livre escolha para a priorização dos interesses de um grupo. Daí inicia o seu preparo para ser adulto e cidadão numa sociedade.

Com o progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos que a evolução da civilização nos 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 a brincadeira (como por exemplo a TV) e a industrialização modificou a relação da criança com o brinquedo.

Cabe ao 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 adulto, precocemente responsável e possivelmente infeliz.

Preservar e valorizar o brincar espontâneo é uma maneira de fazermos a nossa história e a nossa cultura. O brincar nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia, daí a necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e estimularmos a permanência e existência (autêntica e espontânea) da atividade lúdica infantil.

Como tudo na vida, o brinquedo tem seu valor que é diferente entre a criança e o adulto. Para alguns adultos o preço é o que importa, já para as crianças isso não passa de um detalhe que, muitas vezes, deixa de ser considerado.

A maneira que a criança tem de conhecer e explorar é destruindo e construindo, assim ela aprende como é feito e passa a criar. Muitas vezes isso demonstra ao adulto que a criança não dá o mínimo valor a determinados brinquedos.

O valor que a criança dá à brincadeira é comandado pela sua sensibilidade, emoção e afeto. É comum não valorizarmos uma tampinha encontrada na gaveta de uma criança e resolvermos jogá-la fora. Como isso pode magoá-la, só ela pode dizer o que aquela tampinha representava. O adulto não tem o direito de invadir a privacidade infantil.

Ao mesmo tempo, muito do que a criança vê o adulto fazer, ela reflete na sua forma de brincar.

Na nossa cultura ocidental, por exemplo, muitas críticas são feitas em relação a determinados momentos lúdicos oferecidos à criança pelos adultos como forma de entretenimento. Alguns brinquedos ocidentais, por sua vez, também são alvos de críticas. Embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, nem sempre ela é entendida como educativa.

5 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A importância do lúdico é reconhecida, particularmente, no que concerne aos primeiros anos de estudo. Os contos de jogos são uma vitrine da Escola Infantil. O que lhe confere a imagem de uma “escola na qual se brinca”. A função é libertadora sendo, portanto, uma atividade necessária; permite à criança enfrentar, de um modo preciso, as situações escolares. É impossível impedir uma criança de brincar. É na educação infantil que vemos várias estratégias se desenvolverem: de um lado, as que fornecem um grande espaço a um jogo livre e, de outro, as que preferem um jogo com fins pedagógicos. Em ambos os casos, o objetivo é o de atingir a atividade escolar. É na escola, nos primeiros anos da Educação Infantil, que se possibilitam as primeiras aprendizagens através do ato de brincar. O jogo da criança na Educação Infantil não é apenas divertimento ou descontração, é também uma forma de ser e de apreender o mundo.

Os contos de jogo permanecem, no entanto, como equipamentos obrigatórios nas classes da Educação Infantil, permitindo conceder um espaço ao jogo. Ainda que esse modelo de funcionamento ocupe o total do espaço do tempo, seu espaço deve, além do mais, diminuir quando a criança avança em idade. Eles são, por excelência, o local de expressão do jogo livre: de imitação, sensório-motores ou de construção. Esses jogos têm um caráter comum: não apresentam qualquer exigência de resultado, nem aos olhos das crianças, nem aos do adulto. Tudo nele é vivido como faz-de-conta, gratuidade, sem risco. A atitude e o instante são o que contam, e não o produto. Locais de atividades liberatórias, locais de evasão, contos de jogos dependem do princípio de prazer.

5.1 O Lúdico na Educação Infantil

A escola na Educação Infantil deve ser, inicialmente e antes de tudo, uma escola corporal, um local de movimento e vida, um meio onde os movimentos se fazem gestos e onde a vida se torna jogo e trabalho.

Certos termos ocupam um lugar importante dentro da escola maternal: reconhecer a necessidade primordial de criatividade é um deles. Outro tema

relevante, “permitir as crianças que se expressem e encontrem seu equilíbrio pessoal”, favorecer todos os meios de troca, de relação e de comunicação para chegar a formas de pensamento e de ações coletivas. Nesse contexto, o lugar do lúdico só pode ser valorizado na medida em que parece perfeitamente adaptado a essas finalidades. Desse modo, os discursos de valorização do jogo de intensificam, fala-se do direito ao jogo, da importância desse para o desenvolvimento da criança.

A brincadeira não pode substituir lições morais e não deve absorver o tempo do estudo, mas ninguém no mundo, pode escutar e estudar o tempo todo. É preciso, na Educação Infantil, sobretudo, dançar, correr, saltar, movimentar-se à vontade e repousar dos pensamentos, através de jogos livres. Todas as crianças gostam de jogar e se mostram tão felizes que seria uma barbaridade censurá-las por isso. Se a brincadeira não forma diretamente o espírito, ela o recreia. O coração se dilata, o corpo se fortifica e a criança toda ganha com ela. A recreação mostra-se essencial, mas a brincadeira, o jogo e o lúdico não têm vez fora dela. Para as crianças menores da Educação Infantil, a brincadeira deve ser livre. Em seus jogos, a criança se mostra atenta, aplicada, perseverante e engenhosa. Essas experiências são boas porque são livres. A criança buscou alguma coisa e a encontrou, ela está contente; sua atividade foi usada espontaneamente. Muitas vezes, pela nossa intervenção, matamos toda iniciativa da criança, fazemos seres passivos, inerentes que não sabem andar. O jogo é o desenvolvimento das combinações, da aprendizagem, o jogar, brincar é um ato de pura alegria.

5.2 Função Simbólica do Jogo

Quando se trata de valor simbólico, podemos lançar mão de Oliveira (1978, apud KISHIMOTO, 1994, p. 29) onde a autora coloca o simbolismo do brinquedo como peça fundante no desenvolvimento da criança e ainda destaca o processo pelo qual a mesma passa ao sofrer influência direta do simbólico no seu dia-dia.

Tudo que a criança faz dentro de uma brincadeira tem sentido, por mais que seja desorganizado para nós, dentro do seu acervo cognitivo tem uma enorme significância. Talvez esse seja o ponto chave do descaso para com os brinquedos e de suas funções. O excesso de atributos inseridos dentro de um brinquedo, na atualidade, é de uma grandeza incomparável em relação a brinquedos tradicionais

ou do passado. Com a modernidade das indústrias de brinquedos pouco se tem para “desvendar” novas funções para esses brinquedos, o que limita enormemente o lado criativo e imaginativo das crianças.

Hoje, grande parte dos sucessos e fracassos das empresas multinacionais de brinquedos, podem ser exemplificados pela adequação do conteúdo simbólico dos brinquedos, ou seja, brinquedos com funções pré-estabelecidas e que não traduzem o aspecto lúdico, são objetos sem valor e com final precoce. Com efeito, a imagem do brinquedo não é qualquer imagem: ela deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquela que orienta na compra em termos de imagem. Devemos distinguir o brinquedo que fora comprado com orientação dos pais daquele que é pedido pela criança.

Podemos concluir, segundo Brougère (1995), que, de um modo geral, o brinquedo, por seu próprio “extremismo”, nos permite vislumbrar uma direção na análise da relação entre imagem e função no objeto, conhecer não só o domínio da imagem, mas a própria transformação da dimensão simbólica em função do objeto. Porém, a imagem pode ser a função ou participar diretamente dela, como nos mostra o brinquedo.

Para se ter uma compreensão adequada da função simbólica do brinquedo é importante entender, inicialmente, o significado epistemológico e conceitual da idéia subjacente ao lúdico.

Nesse aspecto, compreende-se que o brincar está presente no início da vida da criança, desde os primeiros movimentos, ao agitar os objetos que estão próximos de si, como também na prática de atividades mais complexas que envolvem os outros jogos ao longo do seu desenvolvimento.

O símbolo é definido como imagem, um sinal ou objeto em que se dá um significado. Sendo assim, o simbolismo torna-se a expressão ou interpretação que se dá através dos símbolos, ou seja, é a expressão simbólica.

Aqui serão apresentadas algumas concepções teóricas em relação ao simbolismo e o jogo.

Uma das características do ser humano é a sua capacidade simbólica, é uma herança biológica e está ligada com o desenvolvimento dos processos mentais elementares, isto é, com a “capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento” e, como explica Vygotsky (1989), esses processos evolutivos irão transformando-se em processos mentais superiores.

É necessário compreender que de acordo com Vygotsky (apud SANTOS, 1997: 46), “[...] o desenvolvimento do ser humano é determinado pela aprendizagem e não pela maturação biológica”.

O processo de maturação é transformado gradualmente em processos mentais elementares e, a seguir, em processos mentais superiores.

De onde se conclui que, segundo essa teoria, os processos elementares e a capacidade simbólica originam-se dos homens biologicamente, mas a evolução só se dá quando há uma interação do homem com o meio.

Vygotsky (1989) fala de um simbolismo de “primeira e segunda ordem” onde, o de primeira se refere à representação do significado e o de segunda, atinge os significados que surgem mais tarde.

A imaginação surge da ação, pois a criança, quando atua, imagina e, ao imaginar, mostra que o jogo é a sua imaginação em ação.

Em relação ao aspecto do desenvolvimento, o brincar proporciona uma situação imaginária desenvolvendo o pensamento abstrato. Na criança pequena a situação do jogo em sua imaginação não é separada do real, o que não ocorre com uma criança em idade escolar onde a atividade física proporciona em seu desenvolvimento um aspecto mais específico.

Vê-se, assim, que a brincadeira é o mundo ilusório e imaginário que aparece na criança e esta situação imaginária é o que caracteriza o jogo de um modo geral. Concretizando com o que diz Vygotsky (1989) ao afirmar que, ao se produzir uma situação imaginária, aparecerão regras, não o tipo de regras já formuladas antecipadamente, mas que irão mudando de acordo com o decorrer do jogo, regras decorrentes de situações imaginárias. Fala, também, que não existe jogo sem regras e que algumas regras de conduta estão contidas na situação imaginária. Diz, ainda,

se toda situação imaginária tem regras de conduta, todo tipo de jogo tem uma situação imaginária e vice-versa.

Ao contrário do que fala Piaget (1964), ao dizer que o jogo da criança evolui do jogo simbólico de regras, Vygotsky (1989) afirma que o desenvolvimento dos jogos das crianças se dá pelo jogo de regras ocultas aos jogos de regras manifestas.

Deve-se estar atento para perceber que o jogo e o exercício misturam-se, passando a criança automaticamente do jogo ao exercício. No jogo atua o imaginário e no exercício a atividade fisiológica que possuem um significado, a repetição, a variação e a imitação, gerando reações psíquicas e físicas.

A criança, ao se exercitar, passa por novas habilidades ou comprova o que já adquiriu e, ao jogar, representa de acordo com o papel que representa no jogo. Negrine (1994) afirma que, na atividade lúdica, a trajetória vai variando.

Compreende-se que a criança seleciona a atividade que deseja executar, seja pelo prazer de relacionar-se com determinado objeto, repetir o que sabe fazer, explorar o espaço, por imitação, e também como uma maneira de experimentar novos desafios, existindo assim o prazer funcional como o relacional, tanto para jogar como para exercitar-se.

Conclui-se que a criança passa do exercício ao jogo, volta ao jogo, envolvendo uma complexidade presente em toda atividade da criança, complexidade essa já destacada por Wallon (1971, apud BROUGÈRE, 1998).

De acordo com Negrine (1994), atividades como exercício podem ter diferentes finalidades:

- a) reforçar os exercícios já aprendidos;
- b) imitar a atividade do outro;
- c) adquirir novas habilidades;
- d) atrair outras crianças para a atividade de que realiza.

Estas e outras necessidades apresentadas pelas crianças quando se exercitam, relacionam-se diretamente com o seu “eu” e é aí que se vê, também, a importância do exercício para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. O exercício, através de condutas, regras e o aparecimento do símbolo, é transformado em jogo, especialmente, quando a criança, ao exercitar-se, adquire novas habilidades corporais, através do uso de objetos, materiais ou no domínio do próprio corpo.

O brincar torna-se, assim, um fator primordial para o desenvolvimento da criança, estabelecendo-se um vínculo de fundamental importância entre o jogo e o desenvolvimento de acordo com Vygotsky (1989).

A capacidade simbólica faz parte do aparelho biológico do homem; o jogo é originado sócio-culturalmente e só acontece quando a ação encontra-se sujeita ao significado. Portanto, preparar-se para atuar sobre o simbolismo é tarefa das pessoas que trabalham ludicamente com crianças da Educação Infantil, tornando-se um desafio, pois há um enriquecimento, um desenvolvimento e uma aprendizagem através da representação de papéis.

5.3 A Relação Social da Brincadeira

Compreende-se que, no brinquedo infantil, práticas e interpretações sociais estão representadas. A análise do brinquedo permite uma incursão crítica aos problemas econômicos, culturais e sociais vividos no Brasil; permite, também, discutir a situação social da criança em relação aos adultos e, por fim, testemunhar a riqueza do imaginário, superar barreiras e condicionamentos do mundo do adulto.

No Brasil é possível perceber três estruturas diferentes do brinquedo, isso porque é um País com grande discrepância econômica entre as classes sociais, daí cada grupo vai adquirir seu brinquedo do melhor modo possível, pode ser pela fantasia com objetos isolados (isso ocorre nas comunidades menos favorecidas, na qual a vontade de brincar supera a condição de ter ou não o brinquedo), pode ocorrer a manufatura dos brinquedos industrializados (quem não tem como comprar tende a construir), por outro lado, tem a industrialização do popular (que nada mais é do que a criação e recriação dos brinquedos pré-existentes incrementando novidades).

As bonecas surgiram no Brasil em 1808, com a chegada da família real, ficando restrito à corte. No começo do século XX, chegaram ao Brasil nos lares da classe média, importadas da Alemanha, em Nuremberg onde ficavam as fábricas mais importantes de brinquedos, passando a serem fabricadas em série no Brasil a partir de 1945.

A mídia e o comércio na sociedade capitalista direcionam o brinquedo, sedutor tanto aos pais como aos filhos, deixando de lado o poder de decisão das crianças em procurar ou querer o brinquedo que mais as agrada e dão total liberdade aos pais em estarem escolhendo os brinquedos que agradem a eles e não aos seus filhos (SANTIN, 1993).

A relação social do uso do brinquedo nos leva a perceber dois pontos pertinentes: a promoção da relação com o outro e o aspecto ideológico. Em relação a esse último, os meios de comunicação são grandes responsáveis por incentivar e visar o lucro.

É esse objeto complexo e fundamental que com uma função desencadeia a interação do indivíduo com ele mesmo e com a sociedade, sendo o ato do brincar que dá sentido no desenvolvimento global da criança.

6 METODOLOGIA DO BRINCAR

Estudos no Brasil mostram que as crianças só consideram jogo aquilo que elas iniciam e mantêm. A maneira como a criança brinca mostra como ela é e como está o seu desenvolvimento.

Deve-se chamar a atenção para se ver em que situações se desenvolve e se realiza a brincadeira que deve ser espontânea e não induzida pelo adulto. No início, a criança encontra no brinquedo um prazer sensorial e a atividade vai, aos poucos, sendo enriquecida com uma significação mais complexa, provocando uma reação sensório-motora.

6.1 Técnicas e Jogos Pedagógicos

São chamados de jogos tradicionais, os brinquedos, brincadeiras e canções que se aprendeu e se ouviu de crianças de outras gerações, assimiladas facilmente e de grande aceitação através dos tempos passando oralmente de geração em geração.

O brinquedo tradicional, na maioria das vezes, é de fabricação artesanal, podendo ser feito pela própria criança, apenas com a finalidade de brincar. O homem, ao fabricar brinquedos, repete o que aprendeu dos seus antepassados mostrando, assim, a cultura do seu povo através desses brinquedos.

O brinquedo industrializado é imaginado pelo adulto para criança, mas de acordo com o seu modo de conceber e, às vezes, de tal maneira que a criança não consegue utilizá-lo com liberdade devido aos cuidados que deve ter, reduzindo a sua capacidade lúdica devido às recomendações e restrições em relação ao manuseio do material.

A criança absorve para seu universo infantil, coisas que ela se apropria e seleciona do mundo dos adultos, dando-lhe o aspecto de brincadeira e faz-de-conta, imitando, vivenciando ao seu modo, a vida do adulto numa maneira de preparar-se para o futuro através da realidade de seu meio e de suas atividades.

São comprovadas através da história a tradicionalidade e universalidade dos brinquedos e brincadeiras. Essas brincadeiras são, na maior parte das vezes, identificadas, algumas modificadas, e isso se explica pelo fato de serem passadas oralmente, dando origem a adaptações e variações.

Dentre as inúmeras brincadeiras e brinquedos tradicionais destacamos aqui alguns:

- *Pandorga*: Pandorga, papagaio, pipa, arraia, são diversas denominações para o mesmo brinquedo, existe em diversos formatos.

- *Sapata*: sapata ou amarelinha é jogo universal, com variantes na representação gráfica e nas regras que, como toda brincadeira espontânea, é estabelecida pelos participantes.

- *Bolinhas de vidro*: conhecidas, também, por inhaque, gude, bolitas ou qualquer outro nome que possa ter é o jogo favorito dos meninos em qualquer tempo ou lugar.

- *Pião*: a origem do pião remonta à antiguidade clássica (Grécia e Roma) e foi introduzido na América pelos portugueses.

- *Pernas de pau*: também chamada de “andas”. É muito antiga. Constitui-se por dois sarrafos de dois ou três metros de comprimento com um suporte para os pés a uma altura de acordo com o tamanho da criança que vai utilizar. A criança sobe neste apoio, mantendo as traves presas sob os braços de modo que possa movimentar as pernas à vontade.

- *Cinco Marias*: brincadeira muito antiga, de origem remota, conhecida na antiguidade clássica conforme pode ser vista em pinturas em ânforas gregas e outras representações iconográficas. Possivelmente divulgado através da Europa pelos legionários romanos. Joga-se com cinco pedrinhas. Com uma mão joga-se uma pedrinha para cima enquanto com a outra juntam-se as outras pedrinhas, uma a uma, aos pares, trios ou todas de vez. Desenvolve a atenção e habilidade motora.

- *Boneca*: é o mais antigo objeto de brincar e é confeccionada com diferentes tipos de materiais tendo servido como objeto de culto religioso, decoração e distração para as crianças, especialmente as meninas.

Atualmente, existem diversos tipos de bonecas para todos os gostos. Bonecos soldados e super-heróis atraem também o interesse dos meninos, desmistificando a idéia da boneca ser brinquedo somente de menina.

Os brinquedos tradicionais encontram-se vivos no repertório lúdico da criança do nosso século e proporcionam grande interesse e distração com as mesmas brincadeiras das crianças de outras gerações.

Brougére apud Kishimoto (1996) afirma que, no jogo, há uma reflexão de segundo grau pertencente à natureza simbólica, às regras, à incerteza dos resultados, à futilidade, pois não é exigida uma conseqüência e motivação interna.

Elementos e pontos comuns que interligam o grande número de jogos de acordo com os autores:

- I. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer) futilidade, o “não sério” o efeito positivo;
- II. regras (implícitas ou explícitas);
- III. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- IV. não-lateralidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade e contextualização no tempo e no espaço.

São essas características que levam a se conhecer os fenômenos pertencentes ao grande ramo dos jogos.

Christie (1991a, apud KISHIMOTO, 1997) fala que, para sabermos se os professores executam atividades escolares como jogo ou trabalho, as características mais indicadas são: a flexibilidade e a finalidade em si. Não será considerado jogo,

mas sim trabalho a atividade que não tenha sido de livre escolha e desenvolvida pela própria criança.

Nomenclatura e classificações à parte, há os brinquedos de valor intrínseco, confeccionados por artesões, pelas próprias crianças ou indústrias, com a função específica de ser brinquedo. Há os que transformam em brinquedos pela ação criativa, independente de uma confecção específica: corda e balanço.

Há também aqueles que independem de qualquer objeto, existindo em função da espontaneidade: esconde-esconde, pega-pega... também chamados de brincadeiras. São eles que compõem para crianças (adolescentes, adultos e velhos) o infinito universo lúdico.

Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras são tão numerosos que seria impossível citar todos eles.

6.2 O Papel do Mediador no Trabalho com Jogos:

O professor vivencia a unicidade do significado de jogo como material pedagógico na elaboração da atividade de ensino, ao considerar, nos planos afetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação. Isso significa que o importante é ter uma atividade orientadora de aprendizagem (MOURA, 1991, apud KISHIMOTO, 1997). O professor, é por isso, importante como sujeito que organiza a ação pedagógica, intervindo de forma contingente na atividade auto-estruturante do aluno.

A capacidade cognitiva da criança passa pela presença de um mediador, ou seja, um professor que se interpõe entre o estímulo e o organismo, criando, dessa forma, situações que levem o indivíduo a se desenvolver.

As interações entre a criança e o mundo, na maior parte das vezes, passam por um mediador. Este mediador cria na criança certos processos que não afetam unicamente os estímulos mediados, mas também ajudam muito significativamente a capacidade dos indivíduos para aproveitar o estímulo direto ao organismo. (FEURSTEIN, 1982, apud KISHIMOTO, 1997).

O mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer certos estímulos entrarem de forma difusa na criança.

O mediador cria no individuo disposições que afetam o seu funcionamento de forma estrutural. O “fracasso”, o “distúrbio”, a “dificuldade” de aprendizagem, são, quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação. Essa preocupação com o mediador passa por dois aspectos: a qualidade de ação do mediador e os instrumentos pedagógicos.

É certo que um mediador que tenha uma nova forma de ver a criança que aprende, ou seja, uma criança ativa, que compara exclui, ordena, categoriza, reformula em hipóteses, reorganiza em pensamento e em ação efetiva (FERREIRO, 1986, apud KISHIMOTO, 1997), segundo seu nível de desenvolvimento, terá a oportunidade de instigar o auto-estímulo e a superação das dificuldades cognitivas nos alunos.

O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento. Com esta filosofia pode-se organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras.

7 CONCLUSÃO

Essa pesquisa bibliográfica demonstrou que o brincar é um excelente recurso para proporcionar o pleno desenvolvimento da criança provocando, assim, a construção do conhecimento.

Fica evidenciado, através de explicações à luz da Psicologia e da Pedagogia, porque o brincar deve fazer parte da programação de atividades dos professores, de modo que venham a repensar a sua prática pedagógica, já que a criança elabora e desenvolve suas estruturas mentais através de atividades lúdicas.

Entretanto, não é necessário apenas reconhecer o papel da atividade lúdica, mas sim, compreender as regras de como se dá o desenvolvimento e desempenho da criança através dele, pois constata-se que o modo de brincar de uma criança na Educação Infantil é diferente da maneira de brincar de uma criança em fase mais adiantada em cognitividade ou cronologicamente.

O profissional deve se questionar e se preocupar em colocar na Educação Infantil atividades lúdicas, proporcionando atividades de brincadeiras livres sem materiais e com espaço adequado para que a criança possa se desenvolver plenamente.

Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos desempenham um papel importante na criança de Educação Infantil, colaborando na construção do conhecimento e do saber.

A intervenção psicopedagógica introduz uma contribuição muito rica nesse aspecto. Torna-se importante que o professor perceba a maneira como a criança reage ao objeto, pois aí se revela a sua história pessoal e social.

Por isso, esse trabalho deve contribuir como um incentivo para utilização do brinquedo e dos jogos como atividades pedagógicas junto às crianças.

8 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Armanda. **A criança e seus jogos**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação/FAE. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro, 1988.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez 1995.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chiltone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. São Paulo: DP&A, 2002.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. São Paulo: Montese, 1994.

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

FRIEDMAN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRIQ, 1992.

FRITZEN, José Silvino. **Dinâmicas de recreação e jogos**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuca Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEBOVICI & DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. 3 cd. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MARINHO, Helena Saldanha. **Brincar e reeducar: o folclore infantil em psicomotricidade e fonoaudiologia**. Rio de Janeiro. Revinter, 1993.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. Vol.1. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do simbolismo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. R. J. LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1964.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** outros caminhos. São Paulo: EST, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedos: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires do. **Sucata vira Brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SHERIDAN, Mary Dorothy. **Brincadeiras espontâneas na primeira infância:** do nascimento aos seis anos. São Paulo: Manole, 1990.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.