



Universidade Estadual de Londrina

AMANDA APARECIDA SANTOS DE SOUZA

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA FRENTE À TEORIA DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

LONDRINA
2009

AMANDA APARECIDA SANTOS DE SOUZA

**O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA FRENTE À TEORIA DE
VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao CECA – Centro de
Educação, Comunicação e Arte,
Departamento de Educação da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Ms. Adriana Cristine Dias
Locatelli

LONDRINA
2009

AMANDA APARECIDA SANTOS DE SOUZA

**O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA FRENTE À TEORIA DE
VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao CECA – Centro de
Educação, Comunicação e Arte,
Departamento de Educação da Universidade
Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Ms. Adriana Cristine Dias Locatelli
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Luciane Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Paula Marisa Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTO (S)

Inicialmente agradeço a Jesus Cristo, pelo seu amor ágape. Por ofertar-me inteligência e sabedoria. Por ter me amparado nas dificuldades, quebrando as barreiras, fazendo por mim aquilo que eu não podia fazer, guiando minha vida por veredas desconhecidas, mas que me levam a um futuro vitorioso.

Aos meus pais e irmãos, pelo amor, paciência, compreensão, e mais que tudo, por terem se preocupado em dar-me instrução e educação, me apoiando e criticando sempre que necessário, buscando sempre o melhor para mim. A eles devo tudo o que sou.

Agradeço a minha cunhada Renata Veras de Barros e seus familiares, por me permitir usar a Internet e computador em sua casa, em momentos que precisei, além de sua compreensão e amizade.

Aos meus amigos, Juliana Marchiore, Daiane C. S. Oliveira, Christian Michel, Adriano, Edmara N. Vieira, Janaina Renata, Priscila Niwa, Priscila Nora, Cristiane, em fim a todos os meus amigos, pessoas gloriosas. Companheiros de noites em claro, de dias exaustivos, pelo apoio, pelos sorrisos, pelas brigas e pedidos de desculpas, pelos dinheiros emprestados, pela compreensão, por serem diferentes de mim, pois assim me completam e me fazem crescer, por isso vos agradeço. Agradeço pelos momentos de lazer, pelas caronas, pelos almoços no RU, pois sempre pude contar com as companhias inestimáveis.

A minha orientadora Adriana Locatelli, pela paciência, e ajuda essencial. Por ter me guiado por caminhos seguros, fazendo com que terminasse meu trabalho com êxito.

Agradeço a todos que fizeram parte desse percurso. Aos que continuam a fazer parte de minha vida e também àqueles que ficaram por um curto momento nesta trajetória, mais que nunca vão sair de minha memória e coração.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que amam as crianças e respeitam a infância.

Epígrafe

“ e lhes disse: ‘quem acolhe em meu nome esta criança acolhe a mim mesmo; e quem me acolhe acolhe Aquele que me enviou; pois aquele que é menor entre vós, este é que é o maior’”. (Lucas 9: 48)¹

¹ BÍBLIA, A sagrada. Português. **A Bíblia Sagrada**. Tradução por João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

SOUZA, Amanda Ap. S. **O brincar e sua importância frente à teoria de Vygotsky e suas contribuições para a Educação Infantil**. 2009. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho buscará traçar um paralelo histórico sobre o ato de brincar, demonstrando como o se deu à evolução do conceito de brincar, posteriormente buscando conceituá-lo através da perspectiva de Vygotsky e suas contribuições para a área da educação, e finalizando-o com a noção de que o brincar age como linguagem infantil. Assim será concomitantemente atribuída ao tema central a importância do professor conhecer a importância da ludicidade e como trabalhar com os pressupostos que ela disponibiliza, tanto durante sua formação como em sua prática pedagógica. Tendo como objetivo o desenvolvimento e ampliação do conceito do que é o brincar, auxiliando assim, na formação dos professores, além de deixar a proposta da inserção destes conceitos no campo educacional, conhecendo assim os fundamentos essenciais do ato de brincar, para posteriormente socializá-lo. Assim, constatou-se que o brincar é parte essencial do desenvolvimento da criança, pois este age como fator de socialização e também como linguagem, sendo a forma pela qual a criança irá experienciar o mundo a sua volta e internaliza tais experiências gerando assim o desenvolvimento psíquico. Para tanto foi utilizada pesquisa qualitativa para a formulação do presente trabalho.

Palavras-chave: Brincar. Vygotsky. Conceitos. Linguagem infantil e educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HISTÓRIA DO BRINCAR E ASPECTOS QUE PERMEIAM O ATO LÚDICO: PASSADO E PRESENTE	15
1.1 Conceito de Jogo, Brinquedo e Brincadeira.....	23
2 BRINCAR E A INTERAÇÃO SOCIAL: ANÁLISES PSICOLÓGICAS E A RELAÇÃO COM OS JOGOS DE FANTASIA	30
2.1 FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE E SEUS PARADGMAS.....	33
2.2 A FUNÇÃO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ABORDAGEM HISTÓRICO- CULTURAL – VYGOTSKY	40
2.3 A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA EDUCAÇÃO	43
3 O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o conceito do brincar através de um estudo histórico, tendo como eixo principal a concepção de Vygotsky sobre o ato de brincar e sua importância na infância e para o desenvolvimento da criança. Em decorrência, far-se-á a análise da importância da ludicidade para a educação e formação dos professores. Para tanto foi utilizada pesquisa qualitativa, pesquisando tal assunto em livros e artigos na área da educação.

Assim, constatou-se que muitas pesquisas vem sendo realizadas em relação ao brincar e são várias as áreas que buscam saber mais sobre a ludicidade, desde artistas plásticos até os mais variados escritores, que escrevem capítulos sobre a memória da infância e do brincar, os quais vem ocupando espaços significativos.

Se fizermos uma análise evolutiva dos estudos desenvolvidos sobre a atividade lúdica ao longo da história, observaremos quantas áreas interessaram-se por este universo da ludicidade, preocupados em debruçar-se na pesquisa de jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como no próprio ato de brincar.

Ainda é singular o grande número de artistas plásticos e escritores que dedicaram parte de suas obras ao brincar infantil, assim como biografias em que a memória do tempo do brincar ocupa significativos espaços. (FRIEDMANN, 2008).

As análises que consta no texto *“O brincar na educação: passado, presente e futuro”*, de Friedmann (2008), vem mostrando um paralelo entre as áreas de pesquisa relacionadas ao brincar. Através de análise sobre as publicações sobre o brincar a partir da década de 80, tanto as nacionais como estrangeiras giram em torno das seguintes questões:

- As teorias do brincar;
- O brincar e sua relação com a Educação Infantil e com a Escola;
- O brincar e a Psicologia e/ou Terapias;
- Coletâneas de jogos e brincadeiras;
- O brinquedo, sobretudo os artesanais, de sucata e populares;
- O âmbito histórico, antropológico e cultural do brincar;
- O processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o brincar;
- O papel do professor;
- Espaços lúdicos. (FRIEDMANN, 2008)

Os temas emergentes na época tratam das seguintes questões:

- O brincar relacionado a crianças com necessidades especiais;
- O brincar e imaginação/fantasia;
- Ócio e lazer;
- O brincar relacionado com a linguagem. (FRIEDMANN, 2008).

Estes textos vêm mostrando qual o caminho que o brincar vem tomando a partir dos anos 80. O que pode ser notado é que o lúdico, em sua maioria, fica atrelado às áreas da psicologia como um todo, sendo que as maiores pesquisas são direcionadas para a relação do brincar com a educação infantil, os jogos de regra e a escola.

- A partir deste panorama, podemos perceber que as tendências na produção sobre o brincar estão, sobretudo, relacionadas às áreas de educação, psicologia, cultura e espaços, com imensa abrangência do tema, embora ainda seja tímida a produção e a pesquisa. (FRIEDMANN, 2008).

Hoje podemos ver o reflexo da importância que o brincar vem construindo, até mesmo, quando analisamos as propostas educacionais para a Educação Infantil, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), que vem falando da necessidade de garantir as crianças o direito de brincar, além dos aspectos psicológicos, sociocultural, a promoção da interação social, a comunicação, entre outros aspectos que ressaltam da seguinte forma:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças ao brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006, p. 17).

Isto significa que a criança não vai apenas aprender, mais que o processo de ensino deve dar-se de forma prazerosa, considerando a subjetividade das crianças, e considerando o brincar como uma forma de conhecer o mundo.

A própria RCNEI (1998) vem falando da importância que o brincar tem em relação à formação da criança. Neste sentido ele vem dizendo que a noção de criança é construída historicamente, que ela muda de acordo com o tempo histórico e as diferentes culturas. Ela é marcada pelo meio social e também o marca. E, além disso, ela tem a compreensão do que está ocorrendo a sua volta, percebem as relações contraditórias que ocorrem ao seu redor e as transferem em suas brincadeiras, demonstrando sua condição de vida, seus desejos, anseios, medos, alegrias, em fim, seus sentimentos. Assim:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21 à 22).

A Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), vem demonstrando, além desses pressupostos a importância dos brinquedos nas instituições.

Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. (BRASIL, 2006, p. 19).

O educar deve se dar através de cuidados, brincadeiras e atividades orientadas que visem o desenvolvimento das capacidades infantis e que propiciem interações sociais, o conhecimento social e cultural.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Além disso, há um capítulo voltado apenas para o brincar, partindo do pressuposto de que a brincadeira é a linguagem da criança.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

As crianças recriam e repassam aquilo que vivem através do brincar. “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (*Ibid*). Além disso, a brincadeira proporciona que a criança aumente sua auto-estima por fazer com que a aquisição de conhecimento se dê de forma criativa. Sobre isso em seus objetivos a Política Nacional de Educação Infantil (2006), traz a seguinte contribuição:

Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (BRASIL, 2006, p. 20).

Desta forma a RCNEI vem falando sobre todo o processo que permeia o ato lúdico e da importância deles na formação das crianças na Educação Infantil. A Política Nacional de Educação Infantil (2006), trás outras contribuições em relação a esta temática, como a expressão livre, a importância do brinquedo, e também o compromisso do Estado em financiar na aquisição dos brinquedos nas instituições de Educação Infantil, sempre relacionado a sua infra-estrutura, o que pode ser confirmado nas seguintes citações.

(..) Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo(..). (BRASIL, 2006, p. 22).

Apoiar financeiramente os municípios e o Distrito Federal na aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos para a Educação Infantil (0 a 6 anos).

Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, P. 25).

Partindo desta primeira discussão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, propomos a seguinte pesquisa sobre esta fase de grandes experiências buscando relacionar qual a importância da escola utilizar o lúdico como forma de auxílio para conhecer o complexo universo infantil, e de propiciar um ambiente que permita que a criança desenvolva suas atividades lúdicas livres, permitindo a

expressão do imaginário das crianças estabelecendo assim suas interações sociais e construindo sua cultura lúdica. O que permitira um melhor desenvolvimento de seus âmbitos cognitivo, social, afetivo, cultural, em fim, o desenvolvimento integral das crianças.

Através dessas premissas buscaremos através deste trabalho, considerar a importância do lúdico para a formação da criança, abordando aspectos como o processo histórico do brincar, suas concepções, o conceito de brinquedo, brincadeira e jogo, a forma como o brincar pode auxiliar na solução de situações problema dentro das instituições de Educação Infantil, relacionado com o desenvolvimento das interações sociais entre as crianças, e qual a importância de se utilizar o lúdico na ação docente.

1 HISTÓRIA DO BRINCAR E ASPECTOS QUE PERMEIAM O ATO LÚDICO: PASSADO E PRESENTE

No início os brinquedos não eram fabricados por pessoas especializadas, mas nasceram nas oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho, etc. Antes do século XIX os brinquedos não eram produzidos por indústrias, e, representavam um produto secundário dentro das indústrias manufatureiras, sendo que por volta do século XVIII, começa a aflorar as fabricações especializadas, no entanto cada fábrica possuía uma função específica na fabricação dos brinquedos.

Com referência a este histórico, o texto História Cultural do Brinquedo (BENJAMIN, 1985) retrata que na segunda metade do século XIX o brinquedo perde o seu formato mais discreto, minúsculo e agradável e ganha formas maiores, o que decorre do fato da mulher não assumir somente o papel de mãe dentro da sociedade. Sendo que quanto mais a industrialização avança, mais o brinquedo se subtrai ao controle da família.

A função do brinquedo nos primórdios era ligar o processo de produção entre pais e filhos, sendo que os materiais mais usados nesta época para a produção de brinquedos foram à madeira, ossos, argila, tecido. Mais tarde por volta do século XVII, os materiais utilizados se dispunham entre metais, vidros, papel e mesmo o alabastro, utilizados para fazer os peitos das bonecas.

Benjamin (1985) relata que, acreditava-se, de acordo com a visão naturalista, que o determinante da brincadeira era o conteúdo imaginário do brinquedo e não o da criança, sendo que ao brincar é a criança que atribui o significado ao objeto. Por exemplo, uma caneta com uma régua transpassada ao meio, vira um avião, ou ao brincar com terra, vira um construtor. A imitação, desta forma se torna própria do jogo e não do brinquedo.

Além disto, segundo este mesmo autor, muitos dos brinquedos utilizados com as crianças possuem sentido de objetos de culto. Temos como exemplo os chocalhos, que são visto como objetos o qual servem para exercitar a audição do bebê, no entanto em tempos remotos sua função era afastar os maus espíritos, motivo pelo qual era dado aos recém-nascidos.

Até o século XIX era comum ver as bonecas vestidas em trajes de adulto, isso decorre do fato de o brinquedo ser visto como uma ferramenta de reprodução do meio social e cultural no qual a criança está inserida, e isto se reflete na forma em que o brinquedo será apresentado à criança. Estas bonecas eram vestidas desta forma pelo fato de que até então o bebê não era visto como um ser dotado de espírito, e os adultos representavam o educador em que a criança deveria se espelhar, o ideal de formação. Meira (2003) rela sobre tal questão que:

É interessante a observação de Benjamin sobre a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam-nos juntos (MEIRA, 2003).

Hoje podemos ver que a seriedade dos tempos em que à criança era vista como um pequeno adulto foi substituído pelo humor subalterno, algo não apropriado para a formação da criança, segundo Benjamin (1985).

Nota-se assim, que o brinquedo é algo determinado pelo tempo e espaço em que o indivíduo está inserido. A criança utiliza destes para reproduzir a cultura na qual está inserida, mas sua função não se resume apenas a isto, sendo que muitos brinquedos, tais como bola, arco e chocalho não passam de objetos de culto, mesmo que hoje em dia seu caráter venha sendo definido de outras formas.

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de pernas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados dão margem para a criança desenvolver sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar uma correção ou mudanças de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história”. (BENJAMIN, 1984 p. 14).

O ato de aprender através do brincar pode também ser visto na aprendizagem do ler e escrever, sendo muito comum na época da Ilustração, e, sobretudo do Barroco, onde o escrever nasce a partir do desenhar.

“O jogo é visto como forma do sujeito violar os padrões da espécie” (KISHIMOTO, 1998, p. 140), sendo que o jovem observa as atitudes do adulto, expressando suas atitudes através do brincar. De acordo com Bruner o brincar é a forma pelo qual a criança explora e aprende a fazer uso das ferramentas, sendo que quando acontece sem pressão o ato de brincar proporciona menor risco na aprendizagem das normas sociais. A criança ao brincar representa situações que nunca poderiam ocorrer na realidade.

Entretanto, no decorrer das análises sobre o Lúdico se fará necessário à diferenciação e conceitualização do sentido atribuído a jogo e brincadeira para melhor compreensão sobre o assunto o que dará a estas citações uma compreensão maior sobre a importância deste assunto. Porém voltemos ao assunto.

Segundo Leontiev (apud ROSSLER, 2006, p. 60), o brincar não determina uma ação somente sobre o brinquedo, mas evolui da manifestação da necessidade do domínio do mundo sobre os objetos humanos, o movimento onde a criança não brincar apenas de motorista, como os autores citam, mas além de motorista ela começa a se relacionar com os passageiros, com outras pessoas, sendo assim, a relação dela não será apenas para com os brinquedos, mas com os demais participantes.

Esta forma de brincar, denominadas de brincadeiras de papéis ou situações imaginárias, traz grandes contribuição segundo Rossler (ibid), pois é através dele que ocorrerá o desenvolvimento de traços de personalidade e a aquisição de regras. Tal questão pode ser vista na citação de kishimoto.

Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com os adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a seqüência de ações que compõe a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera suas seqüências ou introduz novos elementos. O aparecimento de ações iniciadas pela própria criança, de novas seqüências, como cobrir o próprio rosto ou de um bichinho de pelúcia representa o domínio das regras da brincadeira. Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que ela emana, desenvolve a competência em reciclar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, as aprendizagens das frases que as acompanham. (KISHIMOTO, 1998, p. 142).

É muito mais fácil à criança aprender a linguagem através do lúdico. Facilmente pode-se reconhecer isso no ritual da mãe brincando com o bebê. Quando esta interação ocorre de forma lúdica ela se dá de forma mais rápida.

Outro fator que está presente no brincar é a cultura. O jogo só é possível quando se compartilham os signos da cultura em que o indivíduo está inserido.

As crianças não apenas consomem culturas, mas também produzem, seja na relação com o mundo social que estão inseridas, seja mediante as relações sociais que travam com os seus pares e com os adultos com quem convivem (FILHO, 2005).

Além disto, ao brincar as crianças atribuem significados diversos aos objetos escolhidos, um cabo de vassoura vira um cavalo, sendo um ato que ocorre por meio da metacognição.

O brincar também proporciona que as crianças venham a desenvolver o ato de solucionar problemas, contribuindo para esse processo a partir de três elementos: a aquisição de nova informação, sua transformação ou reciclagem e avaliação.

A aquisição de novas informações depende do método aplicado, sendo que as informações devem ser transmitidas visando às descobertas por meio da brincadeira, e, ocorre a partir dos conhecimentos prévios do educando. “O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção” (KISHIMOTO, 1998, p. 144). No entanto não pode se deixar de lado à sistematização do ensino.

O ato de brincar tem muitas funções, perpassando entre simples prazer ou passa tempo à aquisição de normas sócias, aquisição da linguagem, entre outras. Ao brincar a criança está ensaiando e especulando a sua cultura e as normas contidas nela. Sobre esta questão Filho relata que:

As culturas da infância não podem ser compreendidas de forma separada e isolada dos contextos sociais da vida das crianças, mas como um contexto dentro do qual suas relações sociais e culturais possam ser descritas. Assim, é que sustentamos que as relações emocionais, sociais, culturais e materiais específicas das crianças representam exemplos diários das produções das crianças. Portanto, a observação do mundo cultural das crianças nos permitem vislumbrar os

modos pelos quais os processos de produção e reprodução cultural estão acontecendo.

Desse modo, o processo de formação das culturas da infância é constituído individual e coletivamente, por elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Elas constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade. (FILHO, 2005).

E segundo Rössler (2006, p. 52), “o desenvolvimento humano se processa a partir das apropriações que os homens realizam das objetivações que compõem o gênero humano – objetivações genéricas – num dado momento histórico”.

Outra face do brincar é o fato de que ele possui caráter da terapia, preparando não somente para vida social, mas também, para a emocional. A brincadeira contribui para o desenvolvimento mental das crianças. Oaklander relata sobre a seguinte questão que:

Brincar pode ser um bom instrumento diagnóstico. Muitas vezes quando sou solicitada a “avaliar” uma criança, passo algum tempo permitindo que ela brinque. Posso observar muita coisa a respeito da maturidade, inteligência, imaginação e criatividade, organização cognitiva, orientação de realidade, estilo, campo de atenção, capacidade de resolução de problemas, habilidade de contato, e assim por diante (OAKLANDER, 1980, p. 189-190).

Assim se compreende que o brincar é fator essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois lhe proporciona, além do prazer, o desenvolvimento da capacidade cognitiva, a inserção no meio social e a relação com o outro.

Entretanto, segundo Meira (2003), na atualidade, podemos ver um movimento em que o brinquedo está tomando caráter fundamental de propiciar o prazer instantâneo, e é, além disso, fortemente marcado pelo incessante estímulo a obtenção de novos brinquedos minúsculos, mais que são caracterizados como detentores de extrema potência e que serão substituídos por outros mais potentes e com novas tecnologias. O que os transforma em brinquedos em série, de acordo com a concepção de Benjamin.

Meira (2003) ainda relata que as programações televisivas são outros meios que passam uma imagem artificial de existência para as crianças. Onde em

intervalos a oferta de consumo de brinquedos é incessante, fazendo com que haja um processo de fragilização, transformando a brincadeira em algo rápido, veloz, o que ensaia metáforas incipientes, marcando o brincar como algo que está ligado ao consumismo. “As crianças, ao brincar, situam-se na dimensão do sonho, do devaneio, como Freud apontava (FREUD, *apud* MEIRA, 2003)”.

“Hoje, este sonho encontra-se marcado pelas imagens e palavras que conformam sua vida na promessa da felicidade em um biscoito, do prestígio em uma *Barbie*, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um *Dragon Ball*, fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado (MOREIRA, 2003)”.

Todo esse processo de brincar consumista, segundo a autora, faz com que a criança não construa um olhar crítico e acabe deixando de lado a construção do brincar, no sentido de criatividade, sendo que simplesmente irá manipular os objetos impostos a si, construindo uma imagem já estabelecida pelos meios de comunicação. No entanto, esse processo não é homogêneo, pois varia de acordo com as diferentes culturas.

Meira ainda ressalta que o brincar hoje para as crianças é algo que vem sendo marcado pela invasão das tecnologias, pelos aparelhos virtuais, anestesando seus pensamentos e movimentos, sendo que, estes roteiros são o que determinam o brincar de hoje para as crianças, são as suas referências. Exemplo disto são os *games*, jogos (ou muitas vezes considerados brincadeiras), que não necessitam do outro e nem de objetos para que a criança o manipule. Isto interfere diretamente no processo de construção social do indivíduo, levando-o ao isolamento.

Outra questão imposta ao brincar hoje é a forma de mediação do adulto com o brinquedo utilizado pela criança. Este muitas vezes não impõe regras, limites, não interfere, mas simplesmente apresenta a criança os objetos que lhes são mostrados virtualmente. Questionar se tornou algo *de mode*, retrógrado. O moderno é não ter a história como fonte de conhecimento.

É comum os pais assistirem como espectadores ao espetáculo cotidiano que as crianças revelam em sua infância. Não julgam, não interferem, não proíbem, apenas se dedicam a oferecer às crianças os objetos que

lhes são mostrados virtualmente, em uma dimensão de excesso. Questionar esta atitude é tomado como algo retrógrado e ultrapassado. Talvez porque traga luz à memória de que o apagado, ali, é a dimensão de brincar com o que falta, onde o objeto encontra-se subtraído (MEIRA, 2003).

Antigamente as crianças ficavam brincando horas e só eram interrompidas por alguns afazeres, utilizavam sua imaginação para construir seus brinquedos, objetos simples como, folhas, papel, qualquer objeto que poderiam atribuir significado.

Porém de acordo com estudos, esta mudança no conceito de brincar ocorreu, com a ascensão da industrialização, o que marca o distanciamento entre a criança e seus pais, que antes produziam o brincar juntos, como já foi ressaltado acima, quando se fez referência a Benjamim.

Faz-se interessante ressaltar, que para a criança os brinquedos que lhes permitem construção e reconstrução, são mais interessantes do que aqueles que não lhes propiciam isto. Podemos notar isso quando uma criança ganha um brinquedo, muitas vezes se interessa mais pela caixa do que pelo objeto em si. "A essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito. " Entre o brincar e o jogar, o autor aponta as vias de confluência que os instalam em uma direção própria da repetição, em que o "de novo" é o prenúncio de uma trajetória que não cessa" (BENJAMIM, 2002, p. 03 *apud* MEIRA, 2003).

A própria conceituação de a palavra brincar é polissêmica, podendo ser considerada como jogo ou brincadeira. "Os jogos de *vídeo-game* revelam esta dupla face: são considerados brinquedos, mas *game* significa jogo" (MEIRA, 2003).

"Os brinquedos interativos da atualidade apresentam esta duplicidade. Pergunto ao menino, a seguir: "Mas então, não tem faz de conta em *vídeo game*?" Ao que ele responde: "Eu faço de conta que sou o personagem do jogo, escolho um, e passo a ser ele. Aí tem faz de conta"(*Ibid*).

Como já foi dito o brincar de faz de conta representado por estes jogos tem sentido restrito, pois a criança irá reproduzir os personagens do próprio jogo, estando assim, previamente estabelecidos.

“A mimesis que se revela no brincar de "faz de conta" tem uma dimensão diferente quando é realizada virtualmente. O trabalho psíquico de inventar o personagem e de vesti-los imaginariamente com traços, palavras, gestos, encontram-se subtraídos no jogo virtual. A única escolha possível se dá entre as opções que o jogo oferece, cujo roteiro tem fases pré-determinadas, revelando uma mimesis do processo de produção, onde a escolha de objetos determina as possibilidades de trajeto” (MEIRA, 2003).

Sendo assim, pode se compreender que hoje o brincar está sendo caracterizado como algo rápido, como mais uma fonte de lucro, e que não é algo relevante para a formação da criança. O ato de brincar é delimitado conforme o tempo histórico em que está exposto, sendo moldado de acordo com as rupturas e continuidades.

Mesmo assim pode se retomar o brincar como algo que aproxima a criança ao social, aos pares e a cultura e “é através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace metafórico entre a criança e seu mundo. Transmissão que opera para além da pedagogização do brincar” (MEIRA, 2003). Como nos diz Brancher, “a criança se desenvolve pelas experiências, pela interação que ocorre criança - criança, criança - adulto, criança - mundo. É a partir desse olhar que acontece a percepção de que a brincadeira e os jogos propiciam a inserção, a apropriação e experimentação sócio-cultural” (BRANCHER, data, p. 8).

Entretanto, existem formas variadas de conceber os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. Para que haja a compreensão sobre o ato lúdico é necessário conhecer estas variáveis entre tais conceitos, o que será demonstrado neste segundo momento.

1.1 CONCEITO DE JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA.

Como o próprio título já nos instiga, buscar-se-á aqui conhecer algumas concepções sobre os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira e também as

concepções sobre o ato lúdico de acordo com alguns autores que serão citados logo em seguida.

Partindo de Kishimoto (2003), pode se notar que os termos jogo, brinquedo e brincadeira acabam tendo significados imprecisos, pois são empregados em diferentes formas de classificações. Existe uma grande variedade de jogos denominados como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motor, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros fenômenos que são classificados como jogo.

Por abranger uma grande quantidade de fenômenos lúdicos o termo jogo se torna algo completamente complexo em sua definição. Além de que a dificuldade aumenta ainda mais quando um mesmo comportamento pode ser visto como jogo e não-jogo (KISHIMOTO, 2003 p. 3). Desta forma, se para um observador externo a ação de uma criança indígena que se diverte atirando com um arco e flecha em pequenos animais se torna brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária a subsistência da tribo (*Ibid*). Assim, uma ação pode ser denominada de jogo ou não jogo dependendo da cultura em que esta inserida e pela concepção daquele que a caracteriza.

De acordo com Wittgenstein (*apud* Kishimoto, 2003) filósofo e questionador da lógica da linguagem, o termo jogo apresenta características e especificidades próprias de uma família, onde estes podem ter semelhanças e diferenças, sendo que são as semelhanças que irão nortear a classificação dos fenômenos lúdicos.

São vários os autores que discutem a natureza do jogo como Caillois(1967), Huzinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg (1987) e Christie (1991^a e 1991b) (kishimoto, 2003 p. 3). Em sua obra Bertoldo e Ruschel [20--] buscam fazer uma revisão conceitual quanto ao jogo, brinquedo e brincadeira através da visão de Benjamin, Didonet, Froebel, Piaget, Vygotsky e Winnicott. E através destas concepções buscar-se-á a conceitualização de tais termos.

Huzinga (*apud* KISHIMOTO, 2003), discute a natureza do jogo descrevendo-o como elemento cultural, assim exclui o jogo dos animais e aponta as

características relacionadas aos aspectos sociais: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter “não sério” da ação, a liberdade de expressão e sua separação dos fenômenos cotidianos, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço (KISHIMOTO, 2003 p. 3-4). Porém também há casos em que o desprazer caracteriza a situação lúdica. Vygotsky é um dos autores que relata que o jogo também possui esta característica, sendo que às vezes há busca de desprazer como objetivo da brincadeira. Também a psicanálise acrescenta o desprazer como algo constitutivo da brincadeira.

O fato de Huzinga (Ibid) caracterizar a brincadeira como uma ação “não séria” é devido à presença do riso, da alegria que acontece concomitantemente ao ato lúdico, sendo que estes são considerados inoportunos frente ao trabalho, que é considerado uma atividade séria.

Quando Huzinga caracteriza o jogo como uma atividade voluntária do ser humano, ele quer dizer que quando esta atividade passa a ser sujeita a ordens ela deixa de ser jogo, pois quando brinca a criança se distancia da vida real e se insere em um mundo imaginário, onde as regras são dispostas internamente, se dão de forma oculta, implícita, e, não como no caso do jogo de xadrez onde as regras são externas, ocorrem explicitamente.

Seguindo as mesmas orientações de Huzinga, Caillois (1967, pp.42-43) destaca as seguintes características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o fazer improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras (KISHIMOTO, 2003 p. 4). Sendo que este autor inclui na categorização o fazer improdutivo do jogo. Por ser uma ação involuntária, não cria nada e não busca o resultado final.

Para Caillois, quando a criança brinca, não se preocupa com a aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (KISHIMOTO, 2003, p. 4-5). Além de que a incerteza esta sempre presente durante o ato lúdico, pois a ação do jogador dependerá sempre de fatores internos, motivações pessoais e estímulos externos conduzidos pelo grupo de pessoas relacionadas ao jogo.

Já Henriot (1989) acompanhando o raciocínio de Wittgenstein, identifica um eixo comum dentro da multiplicidade de concepções de jogo. Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento (KISHIMOTO, 2003, p. 5), sendo assim, é uma situação concreta onde o sujeito age de acordo com tal situação. Só podendo se caracterizar o jogo quando estas duas dimensões estiverem presentes: a situação concreta e a atitude mental do sujeito. Assim, o brincar ou não brincar dependerá somente da intenção da criança.

A autora Christie, utilizando os estudos de Garvey, 1977; King, 1979; Rubin e outros, 1983, elaboram os seguintes critérios para identificar traços que distinguem o jogo:

1. **a não-literalidade** – as situações de jogo caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é ignorado por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal: o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
2. **efeito positivo** – o jogo é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria. Entre os sinais que exteriorizam a presença do jogo estão os sorrisos. Quando brinca livremente e satisfaz, nessa ação, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos na dinâmica corporal, moral e social da criança.
3. **flexibilidade** – as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamento em situações de jogo que em outras atividades não-recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância do jogo na exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;
4. **prioridade do processo de brincar** – enquanto a criança brinca, sua intenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O **jogo educativo** utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
5. **livre escolha** – o jogo só pode ser jogo quando selecionado livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário é trabalho ou ensino;
6. **controle interno** – no jogo, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não permitindo liberdade do aluno, não há controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor (KISHIMOTO, 2003 p. 5-6).

Assim, as quatro primeiras características determinam os indicadores do que seria o jogo. As duas últimas, seriam para discriminar a concepção dos professores a cerca de atividades escolares como jogo ou trabalho. Sendo assim, se a atividade não for de livre escolha da criança ela se torna trabalho.

Para Fromberg (1987, p. 36), o jogo infantil inclui as seguintes características: **simbolismo**, ao representar a realidade e atitudes; **significação**, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; **atividades**, ao permitir que as crianças façam as coisas; **voluntário ou intrinsecamente motivado**, ao incorporar seus motivos e interesses; **regrado**, de modo implícito ou explícito; e **episódico**, caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente (KISHIMOTO, 2003 p. 6).

Sendo assim, mesmo tendo alguns pontos incomuns, os autores possuem pontos comuns que ligam a família dos jogos, como a liberdade de ação do jogador, o prazer e também desprazer, o caráter “não sério” (efeito positivo), incerteza dos resultados, a não literalidade, a imaginação e a conceitualização em relação ao tempo e espaço.

Entretanto ainda faltam algumas considerações em torno desta temática sobre jogo, brinquedo e brincadeira e também sobre a própria concepção do ato lúdico, o qual buscaremos compreender através das concepções de alguns outros autores os quais já foram citados acima, porém que ainda não foram abordados, como Benjamim, Didonet, Froebel, Piaget, Vygotsky e Winnicott (apud BERTOLDO E RUSCHEL [S.l.: s.n., 20--]).

Benjamim aborda o aspecto cultural do ato lúdico, sendo que o brinquedo e o brincar estão, para ele, associados e documentam a forma como o adulto se posiciona em relação ao mundo da criança. Ele também faz apologia ao fato de que não é o conteúdo do brinquedo que determina as brincadeiras infantis, mas sim o imaginário da criança, e é através do brincar que ela se relaciona com o mundo de corpo e alma.

De acordo com Didonet, o brinquedo já estava presente nas eras mais remotas, e o estudo do brinquedo também é antigo, sendo que foi objeto de considerações para filósofos, psicólogos, psicanalistas, teólogos, antropólogos,

médicos, educadores, pais, em suma, passou por todos os campos das ciências e das práticas social.

Para ele, o brincar é algo espontâneo da criança, porém não é uma atividade somente natural, mas como Benjamin, Didonet considera lado cultural e social do brincar. Além de que, o brinquedo seria apenas um suporte para o jogo e do brincar, o qual a criança atribui um processo imaginativo. O brinquedo propicia a simulação de situações, e está ligado ao desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico.

Outro autor que tem uma importante contribuição em relação ao papel do jogo é Froebel. Bertoldo e Ruschel ([S.l.: s.n., 20--]) comentam que ele coloca o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. Além de delinear a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e dos jogos, propondo: 1) dons – materiais como bola, cubo, vareta, anéis, e assim por diante. Materiais estes que permitam a realização de atividades de ocupação, sob a orientação das jardineiras; 2) os brinquedos e jogos, atividade simbólicas, livres, acompanhadas de música e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das situações que estabelece sobre objetos e situações de seu cotidiano. Considera assim, a infância como a fase mais importante do desenvolvimento do ser humano, pois é nesta fase que o indivíduo libera as necessidades e impulsos internos.

O brincar, segundo Froebel (ibid) é a atividade espiritual mais pura do homem, além de ser algo típico da conduta humana, portanto é livre e espontânea das ações da criança, algo essencial para seu desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos.

Sobre a questão do jogo, temos também a contribuição de Piaget que o descreve da seguinte forma:

Piaget estrutura o jogo em três categorias: o jogo de exercício – onde o objetivo é a função em si-, o jogo simbólico – onde o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funciona em esquema de assimilação, e o jogo de regra, no qual esta implícita uma relação inter individual que exige a resignação por parte do sujeito. Piaget cita ainda uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto (BERTOLDO e RUSCHEL, [S.l.: s.n., 20--]).

Para Piaget, o jogo se origina na imitação que surge da preparação reflexa. Sendo constituído por um processo de assimilação funcional, delimitado pelo simples prazer ao realizar uma atividade, constituindo assim, o jogo de exercício.

Segundo Bertoldo e Ruschel ([S.l.: s.n., 20--]), Piaget relata que a imitação passa por várias etapas, até que a criança constitui a permanência do objeto, ela representa o objeto na ausência do mesmo. Assim ela passa para uma nova fase onde já possui a evocação simbólica da realidade ausente, é a ligação entre imagem (significante) e o conceito (significado), o que origina o jogo simbólico. Seria o meio pelo qual a criança agrega ao real seus desejos e interesses.

E assim, conforme a criança se desenvolve, o jogo simbólico sede lugar ao jogo de regras, pois esta passa de uma etapa onde o exercício não possuía uma finalidade para o com finalidade, além de que o jogo de regras pressupõe relacionamentos pessoais e interpessoais.

Há também outro autor o qual já foi citado neste capítulo que embasa a noção do ato lúdico, que é Vygotsky. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de desenvolvimento (REGO, 1995 p. 80), e se dedica especialmente ao estudo dos jogos de papéis ou brincadeira de “faz-de-conta”. Porém esta brincadeira é própria de crianças que já aprenderam a falar, pois estas representam simbolicamente e desenvolvem uma situação imaginária.

Em relação ao brinquedo, Vygotsky relata que este cria uma zona de desenvolvimento proximal, como se a criança fosse maior do que é. E quando a criança é pequena é o objeto que determina sua ação. Segundo Bertoldo e Ruschel, relatando as concepções de Vygotsky, o jogo traz o preenchimento de atividades irrealizáveis e também a possibilidade de exercitar-se no domínio do simbolismo.

De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende das motivações internas (REGO, 1995 p. 81). A criança utiliza o brinquedo para externalizar uma ação ilusória e imaginária, buscando a satisfação de seus desejos não realizáveis. Além de que é através do brinquedo que a criança se projeta nas atividades adultas, sendo que há regras e elas condizem com a situação representada.

E por fim Winnicott, que relaciona a brincadeira com a saúde e facilita o crescimento, sendo que são várias as motivações lúdicas, desde a busca de prazer até a busca da comunicação com as pessoas. Sua contribuição mais efetiva é o desenvolvimento dos aspectos dos objetos transicionais e fenômenos transicionais, isto é, transição correspondente à realidade externa e interna.

Em suma, vários autores trazem contribuições em relação ao ato lúdico, tanto na questão da conceitualização dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, como na relevância da importância do brincar na vida infantil.

Kishimoto (2003), chega a seguinte conclusão sobre a conceitualização de tais termos:

(...), **Brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras).**

Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como o xadrez, trilha e dominó (KISHIMOTO, 2003 p. 7).

Desta forma os termos jogo, brinquedo e brincadeira serão entendidos neste texto a partir desta conceitualização, e sempre que se falar em ato lúdico, diremos sobre a forma como a criança se manifesta em relação ao mundo, como esta o explora e onde externaliza seus sentimentos, considerando sempre o aspecto social e cultural do ato lúdico e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, dentre outros aspectos.

2 BRINCAR E A INTERAÇÃO SOCIAL: análises psicológicas e a relação com os jogos de fantasia.

Como já foi visto no primeiro capítulo, o brincar possui muitas contribuições para o desenvolvimento da criança, e, além disso, o brincar possui características sociais, culturais e econômicas, possuindo conceitos tais que vão se modificando de acordo com o tempo histórico em que está inserido.

Partindo do pressuposto de que o brincar possui caráter social, ele age como socializador no mundo infantil. De acordo com Brougère (1995), a socialização é vista “como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “*socius*” que a cerca, assimilando seus códigos, que lhe permite instaurar uma comunicação com os membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal” (BROUGÈRE, 1995, p. 61-62).

Sobre isto Oliveira e Souza (2008), ressaltam a importância do brincar para todas as crianças de qualquer cultura como forma de socialização.

A importância da ludicidade para as crianças de qualquer cultura se dá pelo fato de que a infância é o momento em que se inaugura o processo de socialização na vida do indivíduo, devendo permanecer este processo ao longo de toda a sua vida. Mas é no primeiro momento, na infância, que a socialização aparece em seu furor. E esta socialização infantil se utiliza especialmente do ludismo para garantir a sua efetivação. (OLIVEIRA E SOUZA, 2008, p. 1)

Sendo assim, é parte importante desse processo a função do brinquedo na socialização das crianças. Os brinquedos, de acordo com Brougère (1995), possuem duas definições que são: em relação à brincadeira ou em relação a uma representação social. Quando ela é em relação à brincadeira o brinquedo age como suporte na brincadeira, podendo ser um objeto manufaturado ou construído por aquele que brinca, com o auxílio de sucata, ou outros objetos, tendo valor lúdico somente no tempo da brincadeira, em suma, é um objeto adaptado.

O brinquedo que tem representação social é aquele que possui um caráter específico, como no caso dos brinquedos industrializados ou artesanais, que são reconhecidos por traços intrínsecos pelo seu consumidor em potencial. Este

brinquedo transmite a crianças traços culturais da sociedade em que está inserido. Brougère (1995), relata, que “esse brinquedo pode ser considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. (BROUGÈRE, 1995, p. 63).

Além de que, ainda segundo Brougère (1995), é com o brinquedo que as crianças constroem suas interações sociais, pois se instaura relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, o que será reproduzido em sua vida futura.

De acordo com Simmel (*apud* OLIVEIRA E SOUSA, 2008, p. 2), qualquer forma lúdica, independente do espaço ou condição em que está inserida, age de forma a socializar as crianças, pois sua experiência com o lúdico sempre estará ligada a cultura geral a qual participa, além de que a criança sempre atribuirá um conteúdo simbólico ao brinquedo.

Deste modo, a construção do símbolo pela criança amplia a sua capacidade de brincar e de tirar proveito das brincadeiras na medida em que ela tem consciência da simulação inerente ao jogo simbólico e ela não apenas brinca, mas tem intenção de brincar. Diverte-se com o próprio faz de conta que criou. (OLIVEIRA E SOUSA, 2008, p. 3).

Como já foi relatado no primeiro capítulo, a criança ao brincar irá atribuir ao brinquedo sentimentos, situações vivenciadas e suas experiências, transformando sua realidade em brincadeira.

No caso do brinquedo industrializado ou artesanal, o conteúdo simbólico já vem definido, como diz Brougère (1995), neste caso a especificidade do brinquedo esta no fato de ele possuir volume, de propor situações originais de apropriação, convidando a criança à manipulação lúdica, a decifrar os códigos contidos no brinquedo, assim ela irá assimilar os códigos sociais, “dispondo de imagens sociais e de pontos de referencia que ela poderá acionar em outros campos”. (BROUGÈRE, 1995, p. 66).

É interessante aqui explicar o lugar do brincar para esta socialização, o que ficará mais claro na seguinte citação.

O brincar, de acordo com Winnicott, estaria dividido em dois grandes importantes estágios. No primeiro o bebê cria o objeto; este objeto é repudiado como “não-eu”, reaceito e objetivamente percebido; então, a criança se põe a brincar no espaço intermediário entre ela (o eu) e o objeto (o não-eu), é a isto que Winnicott deu o nome de “fenômenos transicionais”.

Para ele, o brincar é antecedido por estes tipos de fenômenos e sucedido pelo “brincar compartilhado” até, finalmente, alcançar as experiências culturais. No segundo estágio, a criança brinca na presença da mãe que lhe parece disponível sempre que desejar; num segundo momento, aceita que outras pessoas brinquem com ela, desde que se sujeitem às suas regras; e finalmente aceita o brincar do outro enquanto o “brincar compartilhado”. (OLIVEIRA E SOUSA, 2008, p. 4).

É neste brincar compartilhado que acontece a socialização da criança, pois o próprio brinquedo “estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança”. (BROUGÈRE, 1995, p. 66).

Segundo Brougère (1995), mesmo o brinquedo invocando as brincadeiras, sua função não se limita somente a este aspecto, sendo portador de uma multiplicidade de relações em potencial.

O primeiro nível é aquele do objeto possuído, no sentido em que ele pertence à criança de um modo mais claro, menos ambíguo, do que os outros objetos que a cercam. A criança passa, assim, pela experiência da posse das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização. Um indivíduo social é aquele que se situa nas relações que mantém com os objetos e que é, igualmente, situado pelos outros segundo suas relações com os objetos. (BROUGÈRE, 1995, p. 67).

Outro aspecto do brinquedo é o fato de que ele insere a criança no mundo do consumo, pois ela possui, mesmo limitada, a autonomia de escolha sobre o brinquedo e muitas vezes, dependendo do recurso que dispõe, a compra do brinquedo. Este fato demonstra a existência de negociações e a construção de relações em torno do objeto. Além de que o brinquedo também possui características afetivas. Porém, o conteúdo simbólico é sempre algo essencial independente do aspecto que o brinquedo estabelece.

O brinquedo é algo essencial a todas as culturas, desde as mais remotas.

Segundo Vital Didonet, (apud Bertoldo e Ruschel) todas as culturas desde as mais remotas eras produziram e utilizaram o brinquedo. O brincar é uma atividade natural, social e cultural. É algo espontâneo, próprio da criança e tem seu suporte nos objetos culturalmente produzidos a cada época: os brinquedos. (OLIVEIRA E SOUSA, 2008, p. 8).

Segundo estudos realizados com crianças entre 4 a 8 anos, utilizando os bonecos fantásticos, próprios de uma serie televisiva (BROUGÉRE, 1995, p. 69), pode se constatar que “ a criança interioriza as formas imaginárias, o próprio processo da produção imaginaria, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes que são os mesmos encontrados na literatura tradicional dos contos e lendas”. (BROUGÉRE, 1995, p. 70).

Desta forma foi possível constatar que, por meio da brincadeira a criança se apropria de códigos sociais, que ocorrem pela transposição imaginária, manipulando valores, lidando com medos, com situações motoras, em suma com toda uma gama de comportamentos individuais, lidando com tendências motrizes e psíquicas do indivíduo, que se diferem segundo o gênero da criança.

Para tanto agora, pretende-se relatar a concepção de Vygotsky, já que neste trabalho é partindo de sua concepção e sob a luz do sócio-interacionismo, que buscar-se-á analisar a importância do brincar na formação da criança.

2.1 FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE E SEUS PARADGMAS

Sobre tal questão, Vygotsky vem falando da formação social da mente no indivíduo. Para ele a relação do homem com o mundo e com os outros homens ocorre através de dois elementos básicos responsável pelo processo de mediação: “o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 1995, p.50). Para chegar a tais estudos sobre esta questão, Vygotsky se embasa na concepção de Marx, de onde

a relação homem/homem e homem/natureza é mediado pelo trabalho. Assim, Vygotsky “procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana” (REGO, 1995, p. 51).

“O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza” (*ibid*). Além de que os homens não produzem somente seus instrumentos, mais são capazes de mantê-los e transmitir suas funções as novas gerações.

Já o signo age como um instrumento para a atividade psicológica do ser humano, sendo que é a linguagem que organiza os signos em “estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas” (REGO, 1995, p. 53). Porém não é este o foco de nossas discussões, então nos limitaremos à explicação somente de como o homem forma suas estruturas psicológicas através do social e qual é a função do brincar para tal formação.

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação de realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 1995, p. 55).

Para explicar o papel do instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança, Vygotsky vai de encontro com duas teorias usadas na época. A primeira desenvolvida por Karl Stumpf (séc. XX), um eminente psicólogo alemão, o qual comparava o estudo da criança a botânica, comparando a maturação do organismo como um todo com o caráter botânico, sendo que ele fala que ainda usamos tal analogia, quando nos relacionamos aos primeiros anos da educação utilizando o termo “jardim de infância” (VYGOTSKY, 1984, p. 21-22).

Em uma busca de abandonar esse paradigma surge uma nova proposta da psicologia moderna, adotando assim o modelo zoológico de compreensão do desenvolvimento da criança, passando de prisioneira de uma explicação botânica

para uma explicação zoológica, sendo que sempre as buscas de respostas para as questões da infância partiam de experimentos animais. Porém,

Essas convergências entre psicologia animal e a psicologia da criança contribuiu de forma importante para o estudo das bases biológicas do comportamento humano. Muitos pontos de união entre o comportamento animal e o da criança tem sido estabelecidos, em particular no estudo dos processos psicológicos elementares. Como consequência, no entanto, surge um paradoxo. Quando estava na moda o paradigma botânico, os psicólogos enfatizavam o caráter singular das funções psicológicas superiores e da dificuldade de estudá-los por métodos experimentais. Porém, a abordagem zoológica dos processos intelectuais superiores – aqueles que são caracteristicamente humanos – levou os psicológicos a interpretá-los não mais como algo singular e sim como inferiores. Essa maneira de teorizar aparece particularmente na análise da inteligência prática das crianças, cujo aspecto mais importante é o uso de instrumentos (Vygotsky, 1984, p. 22).

Muitas das pesquisas feitas sobre a inteligência prática nas crianças foram feitas através de análises em macacos antropóides. Nestes estudos se destaca o trabalho de Wolfgang Kohler, feitos através de macacos antropóides, comparando o comportamento de chimpanzés com alguns tipos particulares de resposta em crianças, tornando-se o princípio do trabalho experimental neste campo. “As pesquisas de K. Buhler procurou, também, estabelecer similaridade entre crianças e macacos chimpanzés. (...). Buhler considerava as manifestações de inteligência prática em crianças eram exatamente do mesmo tipo daquelas conhecidas em chimpanzés” (VYGOTSKY, 1984, p. 23).

Além disso, ele constatou que a inteligência prática da criança independe da fala. As observações de C. Buhler, “encontra as primeiras manifestações de inteligência prática em crianças de 6 meses de idade” (VYGOTSKY, 1984, p. 23). Porém vygotsky ressalta que “não é somente o uso de instrumentos que se desenvolve nesse ponto da história de uma criança; desenvolve-se também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos – na verdade, seu organismo inteiro”(VYGOTSKY, 1984, p. 23).

Foi K. Buhler quem estabeleceu um importante princípio no estudo do desenvolvimento da criança, o fato de que os primeiros esboços de fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico (ou inteligência prática), sendo que este constitui a

fase inicial do desenvolvimento cognitivo. Pode-se dizer então que o processo de aprendizagem surge antes da formação da linguagem.

Outros autores citados por Vygotsky (1984, p. 24), que contribuíram para a análise sobre o desenvolvimento do raciocínio prático em crianças, foram Shapiro e Gerke, os quais foram embasados nos experimentos de Kohler sobre a solução de problemas por chimpanzés. Estes afirmam que o raciocínio prático das crianças possui aspectos semelhantes aos dos adultos, sendo que em outros pontos se diferem, porém enfatizam a importância da experiência social no desenvolvimento do ser humano.

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular (VYGOTSKY, 1984, p. 24).

Segundo Vygotsky (1984), Shapiro e Gerke concebem, através deste processo, irá relatar que a criança vai adquirir os modelos, e conforme as ações são repetidas elas se acumulam, sendo que o resultado desse processo é a cristalização, formando um esquema cumulativo. Porém esta concepção fica por demasia atrelada a um modelo mecanicista de repetição, cabendo a experiência social somente a aquisição de esquemas motores, não levando em consideração as mudanças que ocorrem internamente nas operações intelectuais da criança. Além de que para eles a fala não possuem ligação com as experiências passadas, desta forma serve como uma simples adaptação social, não contribuindo para a organização estrutural da atividade prática.

Desta forma Vygotsky irá relatar todo o processo psíquico pelo qual a criança passa até a formulação da fala e qual é a sua importância para o desenvolvimento dela. Mas como já foi ressaltado aqui, o que nos importa é o fato de como o ambiente social influencia no processo de formação do ser humano. Sobre tais pesquisas, citadas acima, para um maior aprofundamento do leitor indica-se a obra de Vygotsky "*A formação social da mente*" (1984).

O que é importante ressaltar, é o fato de que para Vygotsky, a estrutura fisiológica humana, assim como aquilo que é inato, não da conta de produzir o indivíduo, sem que haja a interação com o ambiente social que o circunda. E é neste aspecto que a sua obra se difere das acima citadas. Desta forma entende-se que:

As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente (REGO, 1995, p. 58).

Rego (ibid), em sua obra cita o caso de duas crianças conhecidas como “meninas-lobas”, crianças estas que foram criadas em uma alcatéia de lobos, na Índia. Este caso demonstra que para o ser humano se humanizar ele precisa crescer em um ambiente social e interagir com outras pessoas.

Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou podre, não sabiam usar utensílios (tais como, copo, garfo etc.), nem pesar de modo lógico (Davis & Oliveira, 1990, p. 16). Quando isolado, privado do contato com os outros seres, entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza o homem é fraco e insuficiente (REGO, 1995, p. 58).

Desta forma pode se notar a importância que Vygotsky atribui as relações sociais entre os seres humanos, e para a formação do ser humano, sendo a forma como ampliará seus horizontes, se apropriará e agirá, ou mesmo modificará sua cultura, seus valores, concepções, em suma todos os aspectos que permeiam sua formação, além do próprio fator da humanização do indivíduo.

Assim, o desenvolvimento do ser humano está “intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de continuas reorganização por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p. 58).

Segundo Rego (1995, p. 59), desde o nascimento o bebê estará recebendo as informações decorrentes da interação com os adultos, que além de proporcionar sua sobrevivência, mediam sua relação com o mundo, buscando

incorporar as à sua cultura, atribuindo significado as suas condutas e aos objetos que manipula. E é aqui que podemos relacionar a importância do brincar dentro deste processo de socialização da criança, o qual já foi citado acima. Sobre isto pode se ressaltar também a seguinte premissa:

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar-se, a andar, a controlar os esfínteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc. através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar (REGO, 1995, p. 60).

Sobre esta temática Zanella e Andrada (2002, p. 128) dizem que as mães e os outros adultos, quando atribuem significado aos movimentos do bebê estão lhe ensinando, desde seu nascimento, os traços característicos de sua cultura. “Desse modo, o que o bebê apropria do mundo passa, inexoravelmente, pelas significações que são impressas ao contexto que o cerca e aos seus próprios movimentos pelas pessoas com as quais convive” (ZANELLA e ANDRADA, 2002, p. 128).

Conclui-se assim, que desde o nascimento já estamos integrados a cultura, sendo que esta é transmitida através das brincadeiras e brinquedos oferecidos à criança e entre o relacionamento entre pais e filhos.

Em uma pesquisa realizada em Florianópolis-SC, com crianças em idade entre 5 a 12 meses, em análise a brincadeira ‘cadê...achou!’ (ZANELLA e ANDRADA, 2002, p. 128), se passa a seguinte cena:

- (...) 6. P1 tira o pano da cabeça de B1, mas este coloca de novo, dessa vez cobrindo todo o rosto; B2 observa, ainda chorando.
7. P1 olha para B1 com o rosto coberto e pergunta: “Cadê B1?”. Esta tira o pano do rosto e olha para P1, que prontamente diz “Achou!”.
8. P1 pergunta novamente “cadê B1?” E coloca o pano no rosto desta, B1 tira o pano e olha para P1. B2 observa.
9. P1 coloca o pano novamente no rosto de B1 e repete “cadê B1?”.
10. B1 retira o pano e olha para P1 que diz “achou!”. B2 observa.
11. P1 pega o pano de B1 e cobre o rosto de B2, chamando seu nome. B1 observa, olha para P1 e depois para B2.
12. P1 ajuda B2 a tirar o pano do rosto e continua chamando o nome de B2.
13. P1 puxa o pano do rosto de B2 e diz “eh...”. B1 observa..

14. B2 coloca o pano em seu próprio rosto. B1 observa. P1 diz “cadê B2?”.

15. B2 tira o pano sozinha e P1 diz “eh... achou!”. B1 olha para B2 e sorri. B2 repete o movimento rapidamente, B1 olha para o pano e sorri. (ZANELLA e ANDRADA, 2002, p. 131).

Pode-se constatar neste episódio, que ao observar as atitudes do B1 com a P1 o B2 acrescenta a sua atitude uma nova concepção de objeto, aprendendo uma nova brincadeira. Sobre isto Zanella e Andrada (2002, p. 131), relatam que “os bebês, embora pequenos, participam ativamente da produção das pautas de relação, propondo no caso brincadeiras, chamando o adulto para participar e dar continuidade à sua ação de esconder o rosto com o pano” (ibid). Ao observar esta interação entre os bebês e a professora, comprova-se a questão de que desde muito pequena a criança recebe e constrói sua cultura.

Rego (1995, p. 60-61), conclui que para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, e assim as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social do indivíduo. Desta forma,

“O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas modificações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas” (REGO, 1995, p. 61).

Assim, aquelas informações que antes necessitavam da interferência de outras pessoas passam a ser um processo voluntário e independente, passa de uma regulação interpsicológica ou atividade interpessoal, para uma atividade intrapsicológica ou intrapessoal.

Segundo Rego (1995), a fala tem papel fundamental de organizar as atividades práticas das funções psicológicas humanas. Assim o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado pelos signos e pelo outro.

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (REGO, 1995, p. 62).

Portanto todo o movimento de individuação do ser humano ocorre em detrimento das informações passada pela cultura, pelos instrumentos, pelos signos, pela intervenção do outro, em suma, pelo meio social em que está inserido.

Em seguida iremos relatar qual o papel do brincar dentro do processo da formação social da mente e da apropriação do modo de vida do indivíduo.

2. 2 A FUNÇÃO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: abordagem Histórico-Cultural – Vygotsky.

De acordo com Vygotsky (1984), o brincar não poder ser considerado como algo que traz apenas prazer à criança. Como por exemplo, os jogos esportivos, que com muita frequência, são acompanhados do desprazer, quando o resultado não favorece a criança (ao perder uma partida de xadrez, uma corrida, jogos que podem ser ganhos ou perdidos).

Vygotsky (1984, p. 105) diz que muitos teóricos ignoram o fato de o brinquedo ser algo útil no processo de desenvolvimento da criança, desconsiderando assim, as vontades da criança e suas necessidades, fazendo com que não haja há compreensão da passagem de um nível ao outro do desenvolvimento intelectual, pois os avanços estão conectados a mudanças acentuadas das motivações, tendências e incentivos.

Pode ser notado este movimento ao comparar crianças muito pequenas e crianças em idade pré-escolar. Como Vygotsky coloca:

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer

alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato (VYGOTSKY, 1984, p. 106).

E é neste momento em que a criança começa a não ter seus desejos imediatamente satisfeitos, que se inicia pra Vygotsky a fase dos jogos de faz-de-conta, pois elas terão que internalizar seus desejos, adentrando assim, um processo de imaginação, e é este mundo que ele chama de brinquedo. É interessante ressaltar que para Vygotsky o termo brinquedo refere-se à atividade infantil do brincar. Porém, isso não quer dizer que todos os desejos irrealizáveis imediatamente serão expressos através do brincar.

Um dos fatores que Vygotsky ressalta no brincar é o fato do brinquedo não ser uma ação simbólica no sentido amplo do termo, sendo importante mostrar o papel e a motivação do brinquedo, além de que ele propõe que não existem brinquedos sem regras, sendo que o desenvolvimento do brincar com regras se inicia somente no final da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar.

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras - não a regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta (VYGOTSKY, 1984, p. 108).

Desta forma ao imaginar um determinado papel a criança seguirá a sua noção do papel o qual está representando, como por exemplo, quando ela brinca de mãe irá utilizar regras que designem um comportamento maternal.

Além disso, para Vygotsky, da mesma forma que não a jogos sem regras não existem brinquedos em que a situação imaginária não esteja presente.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos ao contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1984, p. 109).

A influência que o brinquedo exerce no desenvolvimento da criança é enorme, pois este, no processo de desenvolvimento da criança, faz com que ela possa se desvincular das situações e restrições impostas pelo ambiente, quando ela é muito pequena, levando-a a agir numa esfera cognitiva. Desta forma “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1984, p. 110).

A criança além de operar com significados desligados dos objetos e ações habitualmente vinculados, também atribui ações reais e objetos reais, formando assim, uma contradição. “Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

Como já foi anteriormente dito o imaginário é manifestação da emancipação das restrições situacionais, “o primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado a uma situação real” (VYGOTSKY, 1984, p. 113). O segundo paradoxo é o fato de que a criança irá aprender caminhos difíceis através de algo que ela gosta, como o fato da renúncia a uma ação impulsiva e a sujeição a regras, exercendo assim o autocontrole. Assim o brinquedo cria uma nova forma de desejo na criança, relacionando seu “eu” fictício com o papel que desenvolve no jogo e suas regras, sendo que este processo é a forma dela atingir seu prazer máximo.

Segundo Queiroz (*et al*, 2006, p. 171), referindo-se a concepção de Vygotsky “a brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica” (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 171), além de proporcionar o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas.

Até o presente momento foi ressaltada a importância do brincar para o desenvolvimento, buscando ressaltar a importância de se utilizar esse mecanismo dentro da sala de aula, entretanto agora é preciso ressaltar qual é a relação que este

tem com a educação, enfatizando qual é o papel do professor frente à questão da ludicidade, o que pretende se fazer a seguir.

2. 3 A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO.

Como já foi ressaltado até agora, o lúdico possui papel essencial no desenvolvimento da criança, sendo um dos mecanismos pelos quais a criança irá se relacionar com sua cultura e construir sua subjetividade, além de aperfeiçoar suas capacidades psíquicas.

Segundo Queiroz (2006, 173), na escola a criança, tal como em outros espaços, irá procurar satisfazer suas necessidades através do envolvimento com um mundo imaginário, além de desenvolver operações de processos mentais e a metarepresentação.

Sobre a questão da brincadeira Queiroz faz a seguinte observação:

Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira. Se quiser fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica. (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 176).

Isso significa que o professor deve compreender a ludicidade dentro de um todo, não se limitando apenas a atividades lúdicas dirigidas, mas utilizando também o jogo livre, pois este irá dizer muito sobre as experiências, sentimentos e traços da cultura em que a criança está inserida. “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura” (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 176).

Ao tratar da brincadeira livre, como já foi abordado no primeiro capítulo, existem alguns pressupostos que a define, segundo Queiroz (2006) são pressupostos estes, tais como a ausência de um fim em si mesma, a tomada de decisão da criança, a incerteza, possibilitando a emergência de uma atividade, mas nunca obrigando a criança a segui-las, deixando sempre alternativas para não correr o risco de a criança perder o interesse, sendo que o professor pode interferir na brincadeira, levando sempre em consideração, o que já foi dito acima, buscando manter o interesse da criança na atividade.

Essa intervenção dá-se em dois níveis: De um lado, a não destrutiva do interesse pelo brinquedo; Do outro, a proposição, no momento propício e em associação com a brincadeira, de atividades dirigidas que tenham uma lógica, elaborada em função de objetivos pedagógicos, intencionalmente promovidos pelos educadores, tornando-se cada vez mais importantes à medida que a criança cresce. Intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo. (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 176).

Ainda segundo Queiroz (2006), cabe ao professor estimular brincadeiras, organizar a disposição dos brinquedos no espaço da sala de aula, também a organização do mobiliário, em suma a organização do espaço em sala de aula como um todo. Além de que o professor pode participar das brincadeiras quando convidados, considerando sempre o ritmo da brincadeira e como esta foi disposta pela criança.

A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 177).

Sobre a ação do educador, Rego traz a seguinte contribuição.

O educador pode, (...), auxiliar não somente na organização do espaço e tempo para as brincadeiras como também auxiliar na escolha de utensílios para o incremento do jogo. Como por exemplo, oferecer sucatas (que são materiais extremamente ricos, pois apresentam uma enorme variedade de cores, formas, texturas e tamanhos) que

possibilitem que as crianças montem, desmontem e construam (castelos, comidinhas para o doente, um navio, etc.) inúmeras situações imaginárias (REGO, 1995, p. 114).

Para Vygotsky, segundo o relato de Rego (1995, p. 115), o professor é de extrema relevância no processo de formação educacional, pois este agirá como mediador e possibilitador da interação entre a criança e o grupo de alunos e entre as crianças e os objetos.

De acordo com Queiroz, pode-se também, propiciar atividades que estimulem a curiosidade das crianças, atividades tais como a troca de bilhetes entre o grupo, estimulando assim a escrita e a comunicação, sendo que mais tarde elas podem investir tais experiências em jogos de faz de conta. Entretanto é essencial que, partindo do pressuposto de que a brincadeira é construída através das interações sociais, leve-se sempre em conta, ao montar os espaços lúdicos, os traços culturais próprios ao grupo.

A imitação, segundo Rego, pode “ser entendida como um dos meios possíveis para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (REGO, 1995, p. 111). Como já foi abordado anteriormente, a criança pode através da imitação ultrapassar seus limites, “por exemplo, uma criança pequena, que ainda não foi alfabetizada, pode imitar seu irmão e “escrever” uma lista com os nomes dos jogadores de seu time preferido” (REGO, 1995, p. 111). Através desse processo, segundo Vygotsky, de internalização de processos, tais como o da escrita, que a criança irá adquirir conhecimentos externos, o que promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas referentes aos conceitos internalizados por ela, resultando na ampliação de sua capacidade cognitiva individual.

Daí a importância de o professor promover situações que permitam a imitação da criança, pois a imitação é o instrumento pelo qual haverá, segundo a perspectiva vygotskiana, a reconstrução dos conhecimentos.

O professor pode assim, pedir que as crianças tragam atividades lúdicas que realizam na comunidade, possibilitando desta forma, que o professor conheça melhor a criança e o universo em que ela está inserida. E através de um maior conhecimento o professor poderá enriquecer as atividades lúdicas do grupo, sendo que

este enriquecimento “pode ser desenvolvido por meio de: intervenções, ordenamento do espaço, atividades dirigidas que possibilitem o surgimento de novos elementos culturais, que permitirão às crianças integrá-los às suas brincadeiras” (QUEIROZ *et al*, 2006, p. 177).

Entretanto, é importante ressaltar que quando Vygotsky fala em imitação ele não está se referindo ao processo mecânico de cópia do aluno, onde o professor desenha algo no quadro e o aluno simplesmente copia, mas sim sobre o processo ativo do aluno, por exemplo, quando o professor sugere que os alunos “observem, apreciem, façam comentários sobre os desenhos elaborados pelo grupo (que se encontram expostos na parede) ou sobre as obras de artistas variados (que podem ser conhecidas através dos livros de arte disponíveis na sala)” (REGO, 1995, p. 113).

Desta forma o professor estará ampliando o repertório das crianças, através da interação com o grupo, que ocorreram através das discussões, pelas trocas de informações e experiências, e através também da apropriação do conhecimento histórico construído pelos homens no decorrer do tempo (estudos dos livros históricos). Já as atividades copiadas mecanicamente, só irão ocasionar estereótipos e inibirão a expressão da criança.

É importante ressaltar que para Vygotsky, de acordo com a descrição de Rego (1995), a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano estão presentes e inter-relacionados desde o seu nascimento. Sendo que esta interação ocorre através do meio físico e social, ao observar, ao experimentar, ao imitar e receber informações de pessoas mais experientes, o que a levará a indagar e buscar respostas. “Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo) a que tem acesso” (REGO, 1995, p. 76). Conclui-se através desta análise que mesmo antes de entrar na escola a criança já construiu uma gama de conhecimentos a cerca do mundo.

Porém se a criança constrói conhecimento desde seu nascimento através das experiências qual seria o papel da escola do desenvolvimento do indivíduo? Para explicar esta questão Vygotsky distingue o conhecimento em duas

partes, que seriam “os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos, e, aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos” (REGO, 1995, p. 77).

Rego (1995) referindo-se a Vygotsky define os conceitos cotidianos a aqueles “construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança” (REGO, 1995, p. 77). E tomando como noção o exemplo de Rego (ibid), a criança em seu dia a dia, constrói a noção de “gato”, sendo que esta palavra generaliza o conceito de “gato”, independente de sua cor, tamanho, raça, além de que o distingue de outros conceitos tais como livro, cavalo, sapato.

Já os conceitos científicos “se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas” (REGO, 1995, p. 77). Desta forma na escola o conceito de “gato” pode se tornar mais abrangente e abstrato, pois será incluído em uma outra gama de conceitos, tais como ser um mamífero, vertebrado, animal, tornando-se assim seu conceito mais complexo.

Porém, apesar de seres diferentes estes conceitos influenciam-se mutuamente e se inter-relacionam, pois ambos fazem parte do processo da formação de conceitos. Sendo que de acordo com Rego (1995, p. 78), baseando-se em Fontana quando uma criança é apresentada a um conceito desconhecido ela irá buscar aproximá-los a outros já conhecidos, elaborados e internalizados. Assim ela formulará este novo conceito de acordo com sua experiência concreta. Sendo que

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tão pouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno (...) (REGO, 1995, p. 78).

De acordo com Vygotsky, a formação do pensamento conceitual, tal como o seu atraso, dependerá dos estímulos oferecido pelo meio ambiente, além do dos esforços individuais.

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados a seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995, p. 79).

Além disso, como já foi abordado acima no primeiro capítulo e neste capítulo mesmo, o ensino sistemático não é o único responsável por propiciar o desenvolvimento proximal para Vygotsky, mas o brincar também possui importante papel neste processo, já que é através dele que a criança aprende atuar na esfera cognitiva. Assim conclui-se que o brincar possui papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança, além de facilitá-lo, o que já constatamos anteriormente.

Além disso, o brincar também é responsável por criar a “zona de desenvolvimento proximal”, pois através do brincar a criança irá internalizar regras de conduta, traços culturais próprios de seu grupo social, que irão orientar seu comportamento e seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, o brincar não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos por parte da criança como também serve de instrumento para “conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano (os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais)” (Rego, 1992, p.7). Portanto, no contexto escolar (principalmente no período pré-escolar) a brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária ou como um “mero passatempo” das crianças. Ao contrário, deveria ser valorizada e estimulada, já que tem uma importante função pedagógica. (REGO, 1995, p. 114).

Para que isso ocorra, segundo Rego (1995), é importante que a criança possa mexer no mobiliário, que as instituições propiciem espaços para brincar, além de ser importante que o professor de tempo o suficiente para que a brincadeira tenha início, meio e fim, desenvolvendo-se assim, integralmente.

Segundo os princípios vygotkiano, descritos por Rego, o professor tem função fundamental no processo educativo, pois este irá oferecer demonstrações, explicações, justificativas e questionamentos fundamentais para o grupo de alunos. Porém, ele não deve dar “respostas prontas”, pois é importante aguçar a curiosidade dos alunos, propiciar troca de informações com as outras crianças e com as fontes de conhecimento.

Desta forma:

É oportuno que se planejem atividades que envolvam observações (por exemplo, de fenômenos da natureza), pesquisa sobre determinado tema (em casa, na biblioteca, com os parentes, etc), resolução de questões específicas (que podem tentar ser respondidas individualmente, em dupla ou em grupos maiores) ou mesmo proposta de estudos e preparação de seminários, palestras ou outras apresentações (REGO, 1995, p. 116).

E para que isso ocorra o professor deve estabelecer diálogo com seus alunos, para que as crianças possam expressar aquilo que já sabem, suas dificuldades, suas experiências, sua cultura, em suma, entrar em contato com as manifestações infantis.

Nesse sentido, a observação e o registro (como por exemplo, através de diários, relatórios etc.) das características do grupo de crianças (como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, principais dúvidas e dificuldades, interesses, como brincam etc.) pode ser uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetos que se quer alcançar. (REGO, 1995, p. 116).

Outra questão sobre o aprendizado segundo a concepção de Vygotsky é o fato de que geralmente nos ambientes educacionais, a visão que prevalece é a de que o desenvolvimento é pré-requisito para que ocorra o aprendizado. Porém, como relata Rego (1995), para a visão histórico-cultural isto é uma contradição, “já que os processo de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Ou seja, só ‘amadurecerá’, se aprender” (REGO, 1995, p. 107).

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que

estão em vias de se complementarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para de consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 1995, p. 107).

Sendo assim, a escola deve ensinar sempre tendo como ponto de partida o conhecimento prévio da criança, assim ela será capaz de construir uma base para novos aprendizados, pois segundo Rego (1995), ensinar aquilo que o aluno já sabe é perda de tempo e ensinar aquilo que está fora do alcance do aluno aprender são totalmente ineficazes.

Além disso, e complementando o fato da importância do professor no processo educacional, é fundamental a mediação de indivíduos mais experientes para a aquisição de novos conhecimentos, tanto dos conceitos cotidianos como dos científicos. Isto parte do princípio histórico-cultural, de que o indivíduo não irá se desenvolver somente através do processo de maturação orgânica, mas também, através das relações sociais que irá construir e estabelecer com os outros indivíduos.

Conclui-se assim, que são pressupostos essenciais do processo de ensino/aprendizagem o papel dos membros mais experientes, que especificamente no processo de formação dos conceitos científicos irão agir como mediadores, formando ambientes que propiciem o desenvolvimento das potencialidades das crianças, sendo que o brincar, mas especificamente segundo Vygotsky, a imitação ou jogo simbólico é de suma importância, por propiciar a internalização de conteúdos externos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da criança.

3 O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO

No segundo capítulo, bem como em todo o trajeto deste trabalho o brincar foi concebido através da concepção histórico-crítica de Vygotsky, em que possível perceber que o brincar é essencial para a formação da criança, pois age como fator socializador, propiciando uma “zona de desenvolvimento proximal”, fazendo com que a criança internalize regras de conduta, traços culturais de seu grupo, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, além de dar condições para que venha a entender os diferentes comportamentos humanos e qual é o seu papel dentro da sociedade, entre outras contribuições.

Ainda de acordo com a perspectiva de Vygotsky a criança, no brincar de faz-de-conta ou brincar simbólico, irá atribuir valores tais que condizem com a sua concepção do papel desempenhado na brincadeira, utilizando um exemplo descrito no segundo capítulo, apontando que ao brincar de mãe a criança expressará a sua concepção do comportamento maternal.

Sendo assim, surge a seguinte questão, o brincar pode ser concebido como uma linguagem pela qual a criança poderá se comunicar com as outras pessoas, expressando assim suas emoções?

Segundo Sánchez (*et al*) no livro *A psicomotricidade na Educação Infantil*,

A ação da criança tem sempre um objetivo, a transformação do outro, e mais adiante, quando a criança já pode exercer um certo controle sobre seu corpo, seu objetivo será a transformação do ambiente a partir de sua ação sobre ele. Tal ação representa a manifestação externa de união entre corpo e a mente e, portanto, está carregada de simbologia. (SÁNCHEZ *et al*, 2003, p. 23).

Conclui-se assim que a ação da criança sobre o objeto, desde que ela é pequena, já traz um conteúdo simbólico. Segundo Sánchez (*et al*, 2003) pode ser notada essa simbologia em uma primeira fase através dos jogos pré-simbólicos ou proto-simbólicos, em que a criança expressará sua ação em um mundo imaginário

arcaico, “as primeiras imagens ainda não-simbolizadas, mas com um forte valor perceptível” (SÁNCHEZ *et al*, 2003, p.24).

A autora traz os seguintes exemplos em relação a este fato, exemplos de manipulações do objeto referentes à noção de presença e ausência que são vinculadas aos primeiros jogos da infância, o de “aparecer e desaparecer, de se aproximar e se afastar, de pegar e largar..., jogos que estão relacionados, todos eles, com a presença ou ausência do outro em seu campo visual” (*ibid*).

Também pode ser notado, segundo Sánchez, em jogos de encher e esvaziar recipientes a questão da expulsão e retenção de excrementos e a noção de cheio vazio, a percepção interna do corpo relacionada à alimentação. A noção de si mesmo pode ser notada nas brincadeiras de unir e separar os objetos, e as tentativas de unificar a globalidade corporal, nos jogos onde pode se destruir e reconstruir, sendo que as atividades relacionadas aos limites do corpo são percebidas nos jogos de cobrir-se e buscando encaixar seu corpo em algum espaço, em suma, estas atividades são exemplos das formas inconscientes das primeiras manifestações simbólicas.

Em todos esses tipos de jogos está presente a repetição, estratégica através da qual a criança incorpora a experiência. Uma vez adquirida, pode brincar de modificá-la, dominá-la e, conseqüentemente, conter as ansiedades mais arcaicas. A possibilidade de alcançar a representação interna de si mesma favorecerá o desenvolvimento do continente psíquico, entendido como uma estrutura interna da pessoa que possibilita conter a intensidade das descargas de afeto, de pulsão e das produções fantasmáticas que vem do prazer. (SÁNCHEZ *et al*, 2003, p. 25).

Pudemos ver até aqui que o brincar possui uma relação imprescindível para o conhecimento do próprio corpo, como também da formação psíquica da criança, algo que já foi pautado nos capítulos anteriores com a análise do princípio de Vygotsky.

Em seu livro Violet Oaklander traz vários relatos de trabalhos realizados em seu consultório com crianças utilizando o brincar e a fantasia para que elas pudessem expressar situações difíceis pelas quais estavam passando. Oaklander considera a fantasia como um dos meios mais fáceis e efetivos de se comunicar com o universo infantil.

Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que o seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia. Podemos trazer a luz àquilo que é mantido oculto ou o que ela evita, e podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria. Por estas razões encorajamos a fantasia e a utilizarmos como instrumento terapêutico. (OAKLANDER, 1980, p. 25).

Outra questão que esta autora aborda é o fato da diferenciação entre fantasia e a mentira, algo relevante para efetivar a fantasia como expressão da criança. De acordo com ela o mentir refere-se a algo que não está certo para a criança. O mentir e a fantasia possuem significados distintos, porém que às vezes se confundem. “As crianças mentem porque têm medo de assumir uma posição com respeito a si próprias, de encaram a realidade como ela é” (OAKLANDER, 1980, p. 25). A mentira irá agir como um comportamento defensivo em contrapartida ao que sentem.

Desta forma a criança irá tecer em torno da mentira uma fantasia, vendo-a muitas vezes como real. Assim, para Oaklander a fantasia seria a forma de expressão da dificuldade em admitir a real situação em que a criança se encontra.

Porém para que haja a compreensão total do processo pelo qual a criança está passando é necessário sempre partir dos sentimentos e não das atitudes. “Os sentimentos da criança é a sua própria essência” (OAKLANDER, 1980, p. 26).

As crianças possuem um monte de fantasias “irreais” aos olhos dos adultos, mas que, porém são muito reais para elas. Estas fantasias podem provocar comportamentos inexplicáveis. “Essas fantasias real-imaginadas com frequência despertam sentimentos de medo e ansiedade; elas precisam ser trazidas à luz para serem lidas e terem fim” (ibid).

Além dessas considerações Oaklander traz alguns exemplos de materiais fantasiosos que podem ser usados para análise. Tais exemplos podem ser encontrados em seu livro “Descobrendo Crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes”, para maior aprofundamento.

Há ainda outras considerações em relação ao brincar que nos levam a enfatizar sua importância como forma de conhecer as dificuldades pelas quais as

crianças estão passando. Felice relata a importância do brincar para Winnicott, como vemos na citação a seguir.

Com Winnicott também encontramos uma relativização da importância da interpretação verbal em análise, juntamente com uma acentuação da relevância do brincar, considerado como dotado de valor terapêutico. Para Winnicott (1975), é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e descobrir seu *self*. Além disso, é somente no brincar que é possível a comunicação. (FELICE, 2003, p. 72).

Além de que para Winnicott “o brincar é a forma básica de viver, universal e própria da saúde, que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais” (apud FELICE, 2003, p. 73). Sobre essa questão Mello ressalta que “toda criança gravemente doente não brinca e quando o desejo de brincar ressurge, é sinal que está melhorando” (MELLO, 1995, p. 19).

Ainda de acordo com Mello (1995, p. 15), o brinquedo usado de forma adequado favorece o crescimento da criança. Assim, através do brincar a criança terá o bom desenvolvimento motor, das diferentes coordenações, do esquema corporal, de lateralidade, de relatividade, aperfeiçoa percepção, noções de direção e distância, começa a reconhecer o espaço, conceitos de superfície, noção de peso, altura, entre outras várias noções.

Para Oaklander (1980, p. 184), o brincar é mais que isso é uma forma de linguagem da criança, “o brincar é um simbolismo que substitui as palavras” (*ibid*), pois a criança experiencia muitas coisas em sua vida que é incapaz de expressar verbalmente, desta forma ela utiliza a brincadeira para formular e assimilar tais experiências.

Brincar de situações é a forma que a criança usa para os jogos dramáticos de improvisação. É também mais do que isso. Brincando de situações a criança experimenta o seu mundo e aprende mais sobre o mesmo; trata-se de algo essencial para seu desenvolvimento sadio. Para a criança, brincar dessa forma é uma coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve mentalmente, fisicamente e socialmente. (...) A brincadeira desempenha uma função vital para a criança. É muito mais que apenas uma atividade frívola, leviana e prazenteira que os adultos julgam que é (MELLO, 1995, p. 184).

Outra questão que Oaklander (1980, p. 189) coloca quando apresenta a terapia através do brincar ou Ludoterapia, é o fato de que é importante impor limites como um aspecto importante da terapia, sendo que deve sempre ter o respeito mútuo entre a criança e o adulto que dirige a atividade do brincar. Não se pode deixar de considerar o fato de que algumas crianças podem evitar a expressão dos sentimentos através do brincar, porém é importante que seja reconhecida esta tendência e avaliá-la de forma delicada, buscando novas estratégias para identificação destas emoções.

Outra coisa que deve ser evitada são os julgamentos prévios ao avaliar as brincadeiras das crianças. Em todo o percurso traçado ao relatar suas experiências, Oaklander (1980) constrói um discurso com as crianças com quem trabalha. Sobre isto ela relata a seguinte questão:

Tenho sempre cuidado de não interromper o fluxo, esperando uma pausa antes de fazer qualquer pergunta ou comentário. (...) muitas vezes a criança conversa comigo enquanto brinca, e às vezes, como parte natural deste contato comigo, posso dirigir de alguma forma o seu foco de atenção (OAKLANDER, 1980, p. 186).

É importante, também que não aja a intervenção se a criança estiver relutante em falar sobre o que lhe incomoda.

Crianças muito pequenas, principalmente, não querem ou não necessitam verbalizar suas descobertas e tomadas de consciência, nem tampouco “assumir” o que é expresso através da brincadeira. O simples fato de trazer à tona tais sentimentos, situações e ansiedades, já faz com que ocorra algum grau de integração (Ibid).

Em suma, o brincar é uma forma de linguagem pela qual a criança se expressa, e o professor pode utilizá-lo como forma de conhecer o mundo de seus alunos podendo instituir assim, uma relação mais próxima no relacionamento professor/aluno.

Como Oaklander (1995, p. 342) relata, quando um professor não possui tal formação que ensine como lidar com os sentimentos das crianças, este tem procurado adquirir este conhecimento participando de grupo de discussão ou mesmo lendo e aprendendo sobre o assunto, e, como resultado, que mesmo os professores

não sendo terapeutas eles podem utilizar algum dos métodos quando sentirem necessidade.

Porém como diz Vieira e Sperb (2006), “o pensamento simbólico só faz sentido quando o tomamos em relação à história da produção simbólica da humanidade. É somente esta comparação que revela a riqueza dos sonhos das fantasias e do brincar simbólico” (VIEIRA e SPERB, 2006, p.18).

Ainda existe uma infinidade de atividades que podem ser utilizadas no processo de análise, e tais atividades podem ser encontradas no livro de Oaklander *Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes (1980)*.

Este capítulo trouxe apenas algumas considerações buscando relatar que é fato que o brincar é a forma pela qual a criança interage com o mundo e com o outro. Fato que consta no próprio RCNEI, algo que já foi relatado no primeiro capítulo, quando diz respeito à importância que o brincar tem para a educação, assim sendo este documento diz que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Em suma, pode ser visto que o brincar além de ser a via pela qual a criança experimenta o mundo, adquire e reconstrói sua cultura, as regras sociais, o desenvolvimento cognitivo, entre outras inúmeras contribuições, o brincar pode ser considerado a via pela qual a criança vivenciará suas experiências, desejos, e também seus traumas, fazendo dela a sua linguagem, e a educação pode utilizar desta linguagem para interagir com a criança, buscando conhecer mais deste universo complexo que é a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de formulação deste trabalho pudemos analisar a abordagem histórica da conceitualização do brincar como algo essencial para a formação humana e quais as contribuições que ele traz para a educação, mais especificamente para a Educação Infantil. Sendo assim através dos relatos contidos no RCNEI e na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, pode-se ver que o brincar está sendo visto como mais do que apenas algo próprio da infância, mas atribuem ao brincar conceitos tais como socialização, aquisição e reconstrução cultural, forma de interação com o mundo, sendo assim, uma linguagem infantil, além de vários outros conceitos que já foram abordados no desenvolvimento deste trabalho. Assim utilizando novamente a citação do RCNEI (1998), podemos ver como a criança é concebida e qual é o lugar delimitado para o brincar.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21 à 22).

Portanto, ressalta-se a importância de o professor utilizar este recurso tão presente na vida do ser humano, pois o brincar não é algo próprio apenas da infância, mas está presente no decorrer vida do ser humano, porém é visto de diferentes formas em diferentes idades, deixando de ser apenas o brincar para se

transformar em jogo, forma de lazer dos adultos. Como retrata a citação de Brougère (*Apud* BRANCHER, p. 7, [20--]).

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se sempre um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definido-se assim, pela sua função lúdica (*Ibid*).

O professor pode encontrar no brincar um solo rico para ampliar o seu relacionamento com as crianças e com o mundo em que elas vivem, um mundo que não se distingue do nosso, mais que simplesmente está sendo provado e reprovado, através das experiências do brincar, experiência esta pela qual a criança vem a adquirir regras sociais, culturais, e até mesmo morais. Ou seja, quando brincam de papai e mamãe elas simplesmente estão demonstrando a sua concepção do papel desempenhado pelo pai ou mãe.

Também foi importante perceber que além do fato de que olhar o brincar desta forma quebra com o conceito de que o livre brincar da criança é algo sem sentido e que o próprio ato de brincar é algo não sério, que não traz nem uma contribuição à educação, porém como vimos, o brincar é a via pela qual as crianças lêem e escrevem o mundo social, cultural e econômico que vivenciam, trazendo a tona expressões sobre os sentimentos que tem em relação as mais diversificadas situações. Como nos relata Oaklander (1980, p. 184) sobre os jogos dramáticos (ou faz de conta), que:

Brincando de situações a criança experimenta o seu mundo e aprende mais sobre o mesmo; trata-se, portanto de algo essencial para o seu desenvolvimento sadio. Para a criança, brincar dessa forma é uma coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve mentalmente, fisicamente e socialmente. Brincar é uma forma de autoterapia da criança, por meio da qual confusões, ansiedades e conflitos são muitas vezes elaborados (*Ibid*).

Assim o professor pode utilizar o brincar como forma de conhecer o seu aluno, de analisar as situações difíceis que ocorrer dentro da sala de aula, não ficando

apenas presos às suas concepções, como se tudo tivesse que ter um roteiro pré definido, inclusive o brincar.

Se adotamos uma perspectiva lúdica de ensino, rompemos com o imaginário instituído em muitas instituições e em muitos docentes de que tudo deve passar pelo crivo e pela autorização do professor. Estar imaginariamente em outros papéis, em outros locais, é um estímulo à criatividade, à autonomia e a busca do novo. Imaginar é... “Criar um mundo a seu bel prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística imaginar é um ato criador” (POSTIC 1993, p.13). (*apud* BRANCHER, p. 8, [20--]).

Assim sendo fica aqui a proposta de repensar o brincar, de vê-lo dentro de todas as probabilidades de trabalho que ele disponibiliza e como foi pautado no terceiro capítulo, quando se fala no brincar como forma de linguagem da criança, que dentro das instituições de Ensino Superior seja abordada esta perspectiva de análise que o brincar disponibiliza ao professor, formando assim professores aptos a trabalhar com as diversas situações difíceis que ocorrem.

Pois, como diz Kramer (1998, 64-65), é de suma importância que a escola passem a ver a criança como sujeito da história, sujeitos que tem suas “especificidades não só por pertencerem a classes sociais diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico”. Mas também, por seus hábitos, costumes e valores, por suas compreensões de mundo e sua inserção social, que como vimos através de Vygotsky é algo que é experienciado através do brincar, mais especificamente do brincar simbólico.

Vê-se então a importância de se construir a concepção de um brincar pautado em especificidades que são essenciais para o desenvolvimento da criança, e também o fato de se olhar à criança não como esperança para um futuro, mais como um ser que está formando seus conceitos no tempo presente, aplicando-os agora e em tempos futuros, sendo que como todo ser humano é um ser em permanente construção e desconstrução.

Daí a importância de o professor conhecer a infância de tal forma, pois este estará presente e mediando a formação de tal indivíduo. Por isto fica a proposta de se olhar à criança não mais como uma “tabula rasa” e o brincar não apenas como subjetividade da infância, mas como algo pelo qual a criança experiencia o mundo a

sua volta e que é presente em toda a vida do ser humano, além das várias contribuições que já foram expostas no decorrer do presente trabalho. Ficando aqui, também a proposta de ampliar as pesquisas na área da educação sobre a questão do brincar como linguagem da criança, via pela qual expõe seus desejos, ideais e traumas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: _____ **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Org. de Sergio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: _____ **Reflexões**: a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo, Summus, 1984, pp13-22.

BERTOLDO, Janice Vidal; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira** – uma revisão conceitual. Disponível em: <www.labrinjo.ufc.br/artigostextos/artigo-006.pdf> [S.l.: s.n., 20--]. Acesso em: 21 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Cultura Infantil**: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. [S.l.: s.n., 20--].

BROUGÈRE, Gilles. Os brinquedos e a Socialização da Criança. In: _____ **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995.

FILHO, A. J. M. A. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: _____ **Criança pede respeito**: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação**: passado, presente e futuro. Texto originalmente apresentado no II Seminário sobre o Lúdico na ULBRA – Manaus – Novembro, 2006. Disponível em : <www.moderna.com.br>. Acesso em: 21 mar. 2008.

KISHIMOTO, M. Tizuko. Bruner e a brincadeira. In: _____ **O brincar e suas teorias**. São Paulo: pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003. p. 01-11.

KRAMER, Sonia. História, cultura e infância. In: _____ **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. Editora Ática. 3. ed. São Paulo, 1998.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. Psicol. Soc. vol.15 no. 2 Porto Alegre July/Dec. 2003. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 21 mar. 2008.

MELLO, Adolpho Menezes de. **Ludoterapia: a liberdade do espírito**. Unimar – Universidade de Marília. Marília – SP. 1995.

OAKLANDER, Violet. Ludoterapia. In: _____ **Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. [tradução de George Schlesinger: revisão científica da ed. e direção da coleção de Paulo Eliezer Ferri de Barros]. São Paulo: Summus, 1980.

_____. **Descobrimo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. Tradução de George Schlesinger: revisão científica da ed. E direção da coleção de Paulo Eliezer Ferri de Barros. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Leide. **Brincar para Comunicar: a Ludicidade como forma de Socialização das Crianças**. Emilene de Souza. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – São Luis, MA – 12 a 14 de junho de 2008.

QUEIROZ, Norma L. N. de. **Brincar e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Diva Albuquerque Maciel/Angela Uchôa Branco. Paidéia, 2006, 16(34), 169-17.

REGO, Tereza Cristina. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. In: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. In: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina Rego**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação. In: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica. In: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O processo de formação de conceitos e o papel desempenhado pelo ensino escolar. In: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSSLER, João Henrique. Et al. (Org.). O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: _____ **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A psicomotricidade na Educação Infantil:** uma prática preventiva e educativa. Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda Vives Peñalver; tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Léa S. P. **O brincar como portador de significados e praticas sociais.** Adriana Batista Guimarães, Cristiane Elise Vieira, Luciana Nazaré de Souza Franck e Maria Isabel Steinherz Hippert. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - n. 2, p. 77-87, Jul./Dez. 2005.

SMITH, Vivian Hamann. **Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças:** ludicidade e linguagem. Ciênc. let., Porto Alegre, n. 43, p. 125-139, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>> . Acesso em: 21 mar. 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológico superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIEIRA, André Guirland; ESPERB, Tania Mara. **O Brincar Simbólico e a Organização Narrativa da Experiência de Vida na Criança.** Disponível em: <www.scielo.br/prc> . Aceito em 11/04/2006. Acesso em: 21 mar. 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de Significação no Brincar: problematizando a constituição do sujeito. In: _____ **Psicologia em Estudo.** Maringá, jul./dez. 2002. v. 7, n. 2, p. 127-133.