



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BLANDINA VANZELLA CANESIN

**O BRINCAR EM PERSPECTIVA: UM LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO ANCORADO EM TRÊS VERTENTES
TEÓRICAS**

LONDRINA
2010

BLANDINA VANZELLA CANESIN

**O BRINCAR EM PERSPECTIVA: UM LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO ANCORADO EM TRÊS VERTENTES
TEÓRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador (a): Prof. Dr. Francismara Neves de
Oliveira.

LONDRINA
2010

BLANDINA VANZELLA CANESIN

**O BRINCAR EM PERSPECTIVA: UM LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO ANCORADO EM TRÊS VERTENTES
TEÓRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de _____.

DEDICATÓRIA

Dedico à Deus que guiou meus passos e me deu forças nas horas em que mais precisei, à minha família pelo amor e compreensão e às minhas amigas, companheiras de trabalho, pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Francismara Neves de Oliveira pelas horas dedicadas a este trabalho, pelo incentivo e pelas ricas discussões no decorrer das orientações.

Às minhas amigas, companheiras nesta jornada, pelo carinho, amizade e força que me demonstraram durante esses anos de universidade, principalmente pelo companheirismo tanto nas horas alegres quanto nas difíceis.

À turma 1000 pelo acolhimento, carinho, compartilhamento de saberes e pela amizade.

Aos meus pais Cláudio Canesin e Silvana Bernadete Vanzella Canesin, pelo carinho, incentivo e compreensão dos momentos difíceis que encontrei durante toda a minha jornada acadêmica e durante a produção deste trabalho.

Aos meus alunos pela paciência, carinho e incentivo que me demonstram todos os dias, os quais me ajudaram muito na elaboração do presente trabalho.

Gostaria de agradecer, especialmente, o meu sobrinho Samuel Kauã Alves Canesin que me alegra todas as manhãs com seu sorriso e que nas horas em que mais precisei de vitalidade foi em sua alegria que busquei inspiração para seguir adiante.

CANESIN, Blandina Vanzella. O BRINCAR EM PERSPECTIVA: **Um levantamento bibliográfico ancorado em três vertentes teóricas**. 2010. 92fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo apresentar pesquisas presentes na base de dados da CAPES (teses e dissertações) durante o período de 2005 a 2009, que discutem o brincar pautadas nas contribuições de Vygotsky, Piaget e Winnicott. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo é o estudo bibliográfico. A busca por estas pesquisas demonstra que existe um grande número de produções sobre o brincar e que são de fácil acesso aos professores, o que facilita a busca por subsídios teóricos que os orientem em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Brincar. Vygotsky. Piaget. Winnicott.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	9
1.1 A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	10
1.2 A PERSPECTIVA DE PIAGET.....	16
1.3 A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE	23
1.3.1. A Perspectiva de Winnicott.....	24
CAPÍTULO 2 - O BRINCAR.....	31
2.1 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	31
2.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE PIAGET.....	34
2.3 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE WINNICOTT.....	38
CAPÍTULO 3 - ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE O BRINCAR NAS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY, PIAGET E WINNICOTT.....	43
3.1 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM VYGOTSKY	43
3.2 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM PIAGET	52
3.3 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM WINNICOTT	65
3.4 O BRINCAR TRATADO DE MODO INTERDISCIPLINAR ENTRE OS AUTORES.....	69
3.4.1 Os Estudos Pautados em Vygotsky e Piaget	69
3.4.2 Os Estudos Pautos em Vygotsky e Winnicott.....	76
3.4.3 Os Estudos Pautos em Vygotsky, Piaget e Winnicott	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

Com a primeira formação em Psicologia e ao finalizar o curso de Pedagogia, me deparei com a constatação da utilização do brincar nesses dois campos de atuação, muitas vezes sem uma sustentação teórica adequada. Perante este fato, interessou-me descrever como o brincar é representado em três teorias diferentes, sendo respectivamente em Vygotsky, Piaget e Winnicott, uma vez que ele é concebido de forma diferenciada em cada uma dessas teorias e elas permeiam os campos de conhecimento – Psicologia e Pedagogia.

Diversos pressupostos teóricos discutem a questão do brincar e este, de acordo com a teoria em que está pautado, adquire um contorno de atuação diferenciado. Há teorias que discutem o brincar no contexto escolar e outras que o enfatizam como instrumento de atuação na clínica psicológica.

Partindo do interesse de discutir o brincar e salientar a real importância de uma compreensão por parte dos profissionais a respeito deste processo, a presente pesquisa possui o objetivo de apresentar os estudos, que apoiados em Vygotsky, Piaget e Winnicott, discutiram o brincar, presentes na base de dados CAPES, no portal de teses e dissertações, entre 2005 e 2009. Para alcançar esse objetivo a metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico que segundo Gil (2002, p. 38) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Esse levantamento sobre as publicações é importante para identificar, em período recente, os estudos que ressaltam a cientificidade do brincar e subsidiam a prática pedagógica de professores, em especial da educação infantil. Embora sempre presente no discurso dos professores o brincar, por vezes, se apresenta dissociado das concepções epistemológicas que devem orientar o seu uso em sala de aula. A ausência do conhecimento das bases teóricas a respeito deste fenômeno e da importância do mesmo para o desenvolvimento da criança provoca a banalização do brincar enquanto proposta pedagógica no contexto escolar. Recorrentemente nos deparamos com críticas feitas ao brincar, geralmente pautadas no uso inadequado do mesmo. Algumas atitudes, defesas e encaminhamentos dados em nome do brincar, por vezes, não estão ancoradas em

base teórico-metodológica o que, em nosso entendimento, é uma reflexão imprescindível.

Posto isto, a presente pesquisa traz esta reflexão em três capítulos organizados do seguinte modo:

Compreendendo que ao discutir o brincar as teorias localizam-no na concepção de desenvolvimento que defendem, no primeiro capítulo nos dedicamos a estudar os principais pressupostos do desenvolvimento humano analisados nas três correntes teóricas que sustentam a pesquisa.

No segundo capítulo temos como ponto central a importância atribuída ao brincar nas concepções de Vygotsky, Piaget e Winnicott. Destacamos as implicações do brincar no contexto escolar e seu significado neste ambiente, nos aportes teóricos anunciados.

O terceiro capítulo foi dedicado à descrição das pesquisas presentes na base de dados CAPES (portal de teses e dissertações), que possuem como temática de estudo, o brincar. Como palavras-chave para a pesquisa lançamos brincar, jogos, lúdico, ludicidade. Após a reunião dos estudos selecionamos aqueles orientados pelas três teorias com as quais fundamentamos nossas considerações no presente trabalho. Excluímos os estudos que embora anunciassem os pressupostos teóricos dos referidos autores em seus textos, os mesmos não embasaram as discussões específicas sobre o brincar.

A opção por pesquisar apenas na base de dados CAPES relaciona-se ao fato de que é nesta base que estão cadastrados os resumos de teses e dissertações defendidas no Brasil desde 1987, onde os mesmos são os disparadores principais para as publicações. Consideramos também que este é um site de fácil acesso e, assim sendo, os professores que trabalham com a área da educação podem localizar estudos que trazem como ponto de discussão, temas relativos ao seu fazer pedagógico, auxiliando-os no seu dia-a-dia.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO HUMANO

O estudo do desenvolvimento humano implica reconhecer que um fenômeno pode ser analisado por diferentes perspectivas e pontos de vista. Existem vários modos de compreender a natureza do desenvolvimento humano, os elementos nele envolvidos e as relações multicausais que o constituem. As possibilidades de compreensão são decorrentes dos múltiplos referenciais teóricos e bases epistemológicas dedicadas ao seu estudo (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2005).

A apropriação das pesquisas acerca do desenvolvimento humano revela a abrangência da denominada Ciência do Desenvolvimento caracterizada por estudos multidisciplinares. Um bom exemplo dos distintos olhares na compreensão do mesmo provém da sociologia, como um campo que está dedicando espaço ao estudo da infância, contribuindo assim de forma significativa para o entendimento do desenvolvimento humano sobre uma perspectiva social. Esse ramo de estudo, relativamente novo – a sociologia da infância – concebe a infância como uma construção social, ou seja, criada e explicada de acordo com o meio no qual a criança está inserida. Nesta perspectiva, a criança é um sujeito ativo na construção da sua vida social e desenvolve-se através das relações que estabelece em seu entorno (VASCONCELLOS, 2006).

Assim como a sociologia outras áreas do conhecimento se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano. Cientes da amplitude do estudo da ciência do desenvolvimento humano, o primeiro recorte que estabelecemos para a presente pesquisa nos leva a optar pelo olhar da Psicologia sobre o assunto. Assim, revisitamos a literatura específica da Psicologia do Desenvolvimento e nela também encontramos diferentes formas de conceber o desenvolvimento humano. Colinvaux, Leite e Dell' Anglio (2006) que ocuparam-se em analisar os estudos sobre desenvolvimento humano no contexto da psicologia, localizaram os seguintes focos: no indivíduo ou pessoa, na díade e interações entre os sujeitos que a compõem e em especial do adulto com a criança e na interação entre as crianças. Os mesmos ressaltam que mais recentemente, a rede de significações tem se demonstrado como um interessante espaço de reflexão, a qual busca observar o fenômeno da interação considerando essa complexidade.

Pautados na necessidade de revisitar as bases teóricas para a elaboração deste capítulo reunimos, ainda que resumidamente, as contribuições da perspectiva de Vygostky, de Piaget e da Psicanálise, com o intuito de evidenciar a necessidade de conhecermos diferentes enfoques para a explicação dos fenômenos do desenvolvimento humano. Porém é importante ressaltar que este trabalho não tem como finalidade esgotar as discussões acerca do desenvolvimento nestas perspectivas teóricas, mas objetiva indicar a compreensão da existência de vários olhares sobre o processo, e em especial sobre o brincar, objeto específico do presente estudo.

1.1 A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Dentre os vários autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano está Vygotsky (1896-1934), que baseado no materialismo histórico dialético, evidenciou a cultura como o centro de seus estudos, passando a chamar o desenvolvimento humano de “desenvolvimento cultural, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural” (PINO, 2005a, p. 52).

Nomear a cultura como a fonte do desenvolvimento humano foi muito audacioso, pois os psicólogos daquela época ainda estavam presos ao campo biológico e não haviam percebido a real importância da cultura e do meio social no desenvolvimento humano.

Ao falar de cultura Vygotsky não se refere apenas a fatores como o país, nível econômico e social do sujeito, para ele cultura é a forma como o grupo está transmitindo para o sujeito um ambiente estruturado, onde os elementos possuem significados que são dialeticamente transformados nas interações deste sujeito no meio (OLIVEIRA, 1997b).

Pino (2005a) comenta que mesmo colocando a cultura como o cerne de toda sua produção sobre o desenvolvimento humano Vygotsky não deixou em nenhuma de suas obras, escritos sobre a definição deste termo. Sendo assim, ao estudar as obras de Vygotsky, o autor busca localizar uma definição para este termo

e salienta que a cultura é uma produção do ser humano, é resultado da vida e das atividades sociais que ele desenvolve.

Isso quer dizer que entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação; portanto alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza (PINO, 2005c, p. 89).

Cabe ressaltar que nesta perspectiva teórica, o homem ao nascer é biológico, ou seja, é do plano da natureza e seu desenvolvimento só ocorre quando ele entra em contato com a cultura. O homem deixa de ser um sujeito puramente biológico e interagindo com a cultura, passa a agregá-la ao plano da natureza transformando-se assim em um sujeito cultural, porém suas bases biológicas ainda permanecem.

Pino (2005c) analisa que uma das maiores preocupações de Vygotsky em suas obras foi a de mostrar como ocorre a transformação do sujeito puramente biológico em um sujeito cultural. Para ele esta transformação ocorre através de rupturas e continuidades entre as funções elementares (que são do plano biológico) e as funções superiores (que são do plano da cultura).

Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sob as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem, necessariamente, uma base natural, biológica, que as torne possíveis e concretas (PINO, 2005c, p. 89).

A ruptura acontece porque os sistemas simbólicos vão atuar sobre as bases naturais e estas se modificam, passando então a agir de acordo com estas modificações ao passo que a continuidade significa que estas bases naturais não deixam de existir, pois sem elas não seria possível o homem entrar em contato com a cultura.

Oliveira (1997b, p. 83) destaca que para Vygotsky as funções superiores se constituem ao longo da vida social do homem. “Na sua relação com o meio físico e social que é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo”.

Vygotsky (1994 apud PINO, 2005c, p. 89) analisa: “A cultura não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem”. Esta afirmação nos remete a pensar que a cultura não modifica o plano natural, ela vai se agregar a ele. O que ocorre é que o homem é quem vai modificar a natureza em razão de seus objetivos, ou seja, ele vai adaptar a sua natureza de acordo com suas necessidades, que surgem ao passo que ele vai se desenvolvendo culturalmente.

Esta cultura que não cria nada e que é criada pelo homem, deve ser apropriada pelo mesmo desde o seu nascimento, porém sempre de acordo com suas possibilidades. O que dá ao homem a possibilidade primeira de acesso a esta cultura é sua bagagem genética, pois sem ela não é capaz de entrar em contato com o mundo cultural cheio de significações criadas pelos próprios homens.

Mesmo possuindo esta bagagem genética, Oliveira (1997b) afirma que o ser humano é totalmente dependente dos cuidados de um outro para sobreviver e no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico, o organismo do ser humano no momento do nascimento apresenta muitas características em aberto, as quais serão desenvolvidas através das interações que ele irá estabelecer com outros seres humanos.

Mello (2004, p. 137) complementa esta discussão de que o homem irá se desenvolver através das relações sociais, dizendo que este, diferentemente dos outros animais, “precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver”, ou seja, sem uma carga de habilidades biologicamente herdadas precisará, através da interação social, aprende-las.

Durante toda a história humana Mello (2004) enfatiza que o homem não parou de modificar suas condições de vida e estas modificações só serão aprendidas pelos novos sujeitos através das interações, principalmente de uma geração com outra. Sendo assim, é somente através da interação que um sujeito predominantemente biológico no nascimento, constitui-se sujeito cultural e se apropria da herança cultural deixada pela humanidade.

É através da mediação feita pelo Outro que o sujeito passa a obter não só controle sobre seu comportamento, mas também uma ação intencional e a ter liberdade sobre as características do momento e do espaço em que está inserido. Toda esta capacidade adquirida pelo homem através da mediação

Vygotsky chama de funções psicológicas superiores ou apenas de processos mentais superiores (OLIVEIRA, 1997c).

A mediação, em linhas gerais, segundo Oliveira (1997c, p. 26) “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”.

Oliveira (1997c) traz ainda que para Vygotsky a relação que o homem estabelece com o mundo é totalmente mediada e a estrutura das funções psicológicas superiores mostra que entre o homem e o mundo existem vários mediadores que ajudam na atividade humana, dentre eles Vygotsky destacou dois deles, os instrumentos e os signos.

A relação e a importância dos instrumentos como mediadores, para Vygotsky, possuem relação com sua ascendência teórica que é o materialismo histórico. O autor utiliza-se do surgimento do trabalho e da formação da sociedade baseada nele, para compreender as características do homem e o desenvolvimento desta espécie.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1997c, p. 28).

Levando em consideração que no trabalho os instrumentos são criados e utilizados, o mesmo é tido como um elemento intermediário entre o homem e o objeto, aumentando assim as possibilidades de mudanças na natureza. O instrumento é confeccionado com um determinado objetivo e assim carrega consigo a função específica para qual foi feito e o modo de ser utilizado, que foi desenvolvido durante o trabalho. O instrumento “é, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997c, p. 29).

Enquanto o instrumento é um objeto social, um elemento externo ao homem e que é capaz de provocar mudanças na natureza, os signos, ou instrumentos psicológicos, são elementos voltados para o sujeito e que têm como objetivo controlar as ações psicológicas tanto da própria pessoa quanto de outras. Oliveira (1997c) explica que o signo, em sua constituição fundamental, é uma marca externa que ajuda o homem em suas atividades que necessitam de memória ou atenção. Ele é uma marca externa que representa objetos, eventos e situações.

Algumas mudanças fundamentais no uso dos signos surgem no decorrer do desenvolvimento humano. Oliveira (1997c, p. 34) comenta que “a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de **processo de internalização**”.

Este processo de internalização, segundo Pino (2005b, p. 161), permite “a passagem do plano social para o da subjetividade é uma necessidade lógica, o que o torna fundamental na constituição cultural do ser humano”.

Durante o seu desenvolvimento, o homem passa a utilizar signos internos ao invés de marcas externas, ou seja, ele passa a utilizar representações mentais que substituem os objetos reais e é através da utilização destas representações mentais que ele obtém o controle sobre seu comportamento e uma ação intencional e liberdade sobre as características do momento e do espaço em que está inserido (OLIVEIRA, 1997c).

Oliveira (1997c, p. 35) enfatiza ainda que ao serem trabalhados os processos superiores que retratam o funcionamento psicológico característico do ser humano, “as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo”.

Estas representações da realidade, no decorrer da história humana, têm se transformado em sistemas simbólicos, ou seja, os signos não ficam presos a uma determinada marca externa, não se referem a um objeto isolado e também não são usados como símbolos apenas por alguns indivíduos. Eles passam a ser compartilhados por todo grupo social e assim possibilitam a comunicação entre as pessoas e aprimoram a interação social (OLIVEIRA, 1997c).

Para melhor compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e devido a importância do outro social para o desenvolvimento humano, Vygotsky, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (OLIVEIRA, 1997a).

Para se compreender o significado de zona de desenvolvimento proximal primeiramente é preciso entender dois conceitos: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

Segundo Mello (2004), o nível de desenvolvimento real, ou zona de desenvolvimento real, corresponde ao que a criança é capaz de realizar sozinha,

sem auxílio de nenhuma outra pessoa, representando assim o nível de desenvolvimento psíquico que ela já alcançou.

Já o nível de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento próximo, diz respeito ao que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas que ajudada por outra pessoa torna-se capaz, ou seja, representa o que a criança logo conseguirá realizar sozinha (MELLO, 2004).

Partindo destes dois níveis de desenvolvimento a zona de desenvolvimento proximal é compreendida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud OLIVEIRA, 1997a, p. 60).

Diante do conceito de zona de desenvolvimento proximal e da teoria de desenvolvimento cultural de Vygotsky cabe ressaltar aqui o importante papel que o educador e a escola possuem no desenvolvimento da criança.

Mello (2004, p. 144) enfatiza que o papel do ensino é proporcionar à criança a oportunidade de aprender e assim impulsionar o desenvolvimento. Dentro deste contexto o professor tem como função estar ao lado da criança como um parceiro experiente que vai ajudá-la na realização das tarefas para que mais tarde ela consiga realiza-las sozinhas. Ao cumprir, com a ajuda do professor uma tarefa que supera seu nível de desenvolvimento, “o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais”. A ação do professor é sempre intencional no que concerne ao ato educativo.

Em suma Vygotsky coloca a cultura como o ponto principal do desenvolvimento, uma vez que sem ela, o homem não seria capaz de desenvolver as funções superiores. Para o autor o desenvolvimento humano acontece nas interações que o sujeito estabelece com o meio cultural no qual está inserido e é por meio delas que ocorre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento, ou seja, o homem deixa de ser puramente biológico e passa a ser um homem cultural mantendo suas bases biológicas.

1.2 A PERSPECTIVA DE PIAGET

Piaget (1896-1980) foi um grande pesquisador do desenvolvimento humano, formado em ciências biológicas ficou convencido de que as ações biológicas são ações de adaptação ao meio e organização do mesmo. Partindo deste princípio, convenceu-se que também o corpo e a mente funcionam dependentes um do outro e que as ações cognitivas são ações de adaptação e organização do indivíduo no meio. Nesse sentido tanto as atividades cognitivas quanto as biológicas fazem parte de um processo global onde o organismo adapta-se ao meio e organiza suas experiências. (WADSWORTH, 1996).

Ao considerar o desenvolvimento cognitivo como ações de adaptação e organização, análogas às ações biológicas, Piaget amplia a visão de desenvolvimento. Ele considera que a aprendizagem pode ocorrer a partir do desenvolvimento.

Sendo assim, Piaget (1975b) salienta que no desenvolvimento mental existem elementos variáveis e invariáveis; e os processos de adaptação e organização, por serem processos biológicos essenciais, fazem parte dos elementos invariáveis.

Certos biólogos definem simplesmente a adaptação pela conservação e a sobrevivência, isto é, o equilíbrio entre o organismo e o meio. Mas a noção perde, assim, todo o seu interesse, pois confunde-se com a da própria vida. Existem graus na sobrevivência e a adaptação implica o mais e o menos. Portanto, deve-se distinguir a adaptação-estado da adaptação-processo. No estado, nada é claro. Na seqüência do processo, as coisas se arrumam: há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo (PIAGET, 1975b, p. 16).

Wadsworth (1996) enfatiza que para Piaget, os desenvolvimentos, cognitivo e afetivo, são os correlatos intelectuais da adaptação biológica ao meio ambiente. Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos adaptamos intelectualmente.

No que concerne à organização, que também é um processo biológico utilizado no desenvolvimento cognitivo e afetivo, Piaget (1975b) ressalta

que a organização pode ser definida como uma categoria fundamental ou reguladora, uma vez que está presente em todas as outras categorias e em qualquer operação física.

Para uma melhor compreensão deste processo de adaptação e também do processo de organização que as ações cognitivas têm que fazer, Wadsworth (1996) diz que é preciso compreender quatro conceitos utilizados por Piaget, sendo respectivamente: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

É de extrema importância compreender estes conceitos, pois “a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre o mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (PIAGET, 1975b, p. 18).

Wadsworth (1996) menciona que, para Piaget, a mente humana é dotada de estruturas, assim como todo o corpo humano, e para uma melhor compreensão, das respostas dadas pelas crianças a um estímulo, e para explicar os fenômenos ligados à memória, o autor utiliza o termo esquema. Os esquemas constituem as estruturas intelectuais através das quais os indivíduos se adaptam e organizam o meio em que estão inseridos.

Um esquema é uma coordenação de ação, um ‘saber fazer’, por meio do qual o sujeito assimila os objetos às suas estruturas. Uma estrutura, do ponto de vista cognitivo, é assim, composta por um conjunto de esquemas, da mesma forma que o sistema cognitivo é por um conjunto de estruturas (MACEDO, 1994, p. 148).

Para Wadsworth (1996) os esquemas não são estáveis, eles se adaptam e se transformam conforme o desenvolvimento mental. Os esquemas sensório-motores das crianças, por exemplo, se desenvolvem até se transformarem nos esquemas dos adultos. É importante ressaltar que estes esquemas não são visíveis e não possuem nenhuma relação física, ou seja, eles são conceitos que não são diretamente visíveis, porém são observáveis por meio da ação.

Uma criança quando é questionada sobre um objeto que ela nunca viu, ela muitas vezes responde dizendo o nome de um objeto parecido com aquele, ou seja, a criança vai buscar em seus esquemas algo relacionado ao objeto novo. Os esquemas são desse modo, “as estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com características comuns” (WADSWORTH, 1996, p. 3).

Segundo Wadsworth (1996) as crianças, ao nascerem, possuem esquemas apenas de natureza reflexa, os quais podem ser deduzidos das ações de sugar e pegar. Conforme a estrutura vai se desenvolvendo os esquemas tornam-se mais diferenciados, passando de sensórios a um nível maior de complexidade. Os esquemas nunca deixam de existir, eles apenas vão se modificando conforme o desenvolvimento, ou seja, refletem o nível de desenvolvimento da estrutura.

Sendo as estruturas um conjunto dos esquemas, Macedo (1994, p. 148) traz que estas:

Supõem um conjunto de elementos e uma relação entre eles, tal que as seguintes características estejam sempre presentes: totalidade, transformação e auto-regulação. Totalidade (ou estabilidade) porque a relação entre os elementos nunca resulta em outro elemento estranho ao conjunto. Transformação, porque os elementos estão sempre se relacionando dinamicamente entre si. E auto-regulação, porque uma estrutura nunca pode ser regulada por outra.

Existem duas invariantes funcionais que, como o termo anuncia, acompanham todo o processo de construção do sujeito. Nenhum esquema ou estrutura pode ser construído sem que as invariantes (assimilação e acomodação) estejam presentes, pois o funcionamento depende delas.

Perante a importância que as invariantes funcionais possuem para o desenvolvimento dos esquemas ou estruturas, cabe agora definir estes conceitos. Wadsworth (1996, p. 5) coloca que “a assimilação é um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”.

Quando uma criança visualiza um novo objeto ela vai assimilar este novo objeto a um esquema já existente, sendo assim, a assimilação pode ser compreendida como um processo de classificar um novo estímulo, novo evento em um esquema já existente (WADSWORTH, 1996).

Piaget (1975b, p. 17) traz ainda que no processo de assimilação “o funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los nesse ciclo”.

Macedo (1994) enfatiza que a assimilação é o processo utilizado pela criança quando esta incorpora o objeto às suas estruturas, ou seja, às estruturas já existentes sem estas sofrerem nenhuma modificação.

Este processo de assimilação segundo Wadsworth (1996) acontece continuamente, porém ele não resulta em uma mudança dos esquemas, mas afeta seu crescimento, sendo assim este processo é uma parte do desenvolvimento e é através dele que o indivíduo se adapta ao ambiente e o organiza.

Se o processo de assimilação não transforma os esquemas e estes se transformam através da assimilação e da acomodação, cabe a este último, o poder de transformação pelo qual os esquemas passam.

Ao se confrontar com um novo objeto ou evento, como supracitado, é preciso que um esquema incorpore este novo objeto, porém pode ocorrer de não haver nenhum esquema na estrutura que possa assimilar este novo evento. Sendo assim cabem duas novas possibilidades: a criação de um novo esquema ou a modificação de um esquema para que este novo evento possa ser incluído. Estas duas possibilidades que a criança possui são processos de acomodação e, em ambas, há uma mudança na estrutura cognitiva (WADSWORTH, 1996, p. 18).

[...] a vida mental também é acomodação ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse processo de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação.

Wadsworth (1996) salienta que logo após o processo de acomodação, ocorrido um desenvolvimento na estrutura, a criança será então capaz de assimilar o novo evento, ou seja, a assimilação será sempre o processo final. É importante ressaltar aqui, que nenhum comportamento é apenas assimilação ou apenas acomodação, todo o comportamento expressa mais um ou outro processo e isto torna impossível ao observador identificar o exato momento em que um ou outro ocorre, justamente porque é por meio da ação do sujeito que os processos são inferidos.

Macedo (1994) afirma que o processo de acomodação é complementar ao processo de assimilação, uma vez que da mesma maneira que a criança incorpora um novo objeto às suas estruturas, estas também se ajustam às características deste novo objeto, ou seja, se modificam. Sem que haja esta acomodação, a assimilação não é capaz de acontecer.

A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas (WADSWORTH, 1996, p. 7).

O balanço entre a assimilação e a acomodação, entre estes dois processos revela outro importante aspecto da construção, denominado por Piaget de equilíbrio. Ele é o mecanismo auto-regulador de extrema importância para uma excelente interação entre a criança e o meio. Se as invariantes funcionais (assimilação e acomodação) continuamente promovem alteração da estrutura mental, o desequilíbrio é parte desse processo de balanço que busca o equilíbrio. Portanto equilíbrio é definida como o processo de mudança do desequilíbrio para o equilíbrio. O processo de equilíbrio permite que a nova experiência faça parte dos esquemas internos (WADSWORTH, 1996).

Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio – para depois assimilar ou acomodar. O desequilíbrio ativa o processo de equilíbrio e o esforço para retornar ao equilíbrio. O equilíbrio é uma condição necessária pela qual o organismo luta constantemente. O organismo finalmente assimila todos os estímulos (ou eventos) com ou sem acomodação (WADSWORTH, 1996, p. 8).

A interação tanto com o outro quanto com o objeto de conhecimento gera o desequilíbrio, extremamente necessário, pois uma vez que os esquemas possuídos pelo sujeito não são suficientes para assimilar e acomodar o novo dado, o processo de acomodação é desencadeado. Sobre este aspecto analisa Macedo (1994, p. 150):

a fonte real do progresso deve, pois, ser procurada na reequilibração, naturalmente não no sentido de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual essa equilibração provisória chegou, mas de uma melhora de forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio não teria havido reequilibração majorante (MACEDO, 1994, p. 150).

Partindo da premissa de que por meio do processo de equilibração o conhecimento é construído, Piaget (1975b) afirma que é também no equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação que a adaptação é realmente realizada e atinge um sistema estável.

Piaget (1975b, p. 19) no que se refere aos processos de adaptação e organização da inteligência traz que estes “dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas”.

É de extrema importância conhecer os processos que são realizados na construção do conhecimento, pois segundo Seber (1997) só é possível progredir de nível através destes processos, os quais são antes de tudo, análogos aos processos biológicos. É por conta disto que Piaget (1973, p. 175-177) coloca que:

[...] o conhecimento tem antes de tudo uma função de organização e esta é uma primeira analogia fundamental com a vida. Todo ato de inteligência supõe preliminarmente a continuidade e a conservação de certo funcionamento [...]. Mas a analogia mais notável entre a organização viva e a que é própria das funções cognitivas é que nesta última, igualmente, o conteúdo organizador modifica-se continuamente [...].

Wadsworth (1996) ao analisar esse processo construtivo do conhecimento lembra que existem, para Piaget, três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social e ele coloca também que as ações que a criança estabelece com os objetos e com o meio são de extrema importância para a aquisição destes conhecimentos. Sendo assim, faz-se necessário a exposição de cada conhecimento.

O conhecimento físico é aquele que a criança adquire através da interação com o objeto. “É o conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos: tamanho, forma, textura, peso e altura” (WADSWORTH, 1996, p. 13).

Para Montoya (2004, p. 163) “a aquisição do conhecimento físico [...] diz respeito à formação e aprendizagem do conhecimento do mundo exterior, à aquisição do conhecimento sobre as propriedades inerentes aos objetos”.

Já o conhecimento lógico-matemático é definido por Montoya (2004, p. 161) como aquele que diz respeito “às formas mais gerais do conhecimento, as quais são formadas, por abstração reflexionante, a partir das formas e coordenações efetuadas pelo sujeito sobre os objetos”.

Esta proposição nos leva a reconhecer que a invenção está diretamente relacionada ao conhecimento lógico-matemático evidenciadas nas ações do sujeito sobre os objetos de conhecimento.

Diferentemente dos conhecimentos físico e lógico-matemático, o conhecimento social não pode ser extraído dos objetos. Este conhecimento, como o próprio nome já diz, é social e ele é construído pela criança nas interações que esta estabelece com o meio no qual está inserida (WADSWORTH, 1996). Sobre esta questão, Montoya (2004, p. 173) propõe a seguinte reflexão:

Apesar das diferenças que separam os conhecimentos físicos dos sociais e culturais, estes últimos se desenvolvem e são adquiridos de forma análoga aos primeiros. Essa analogia obedece ao fato de que tal como o conhecimento físico, o conhecimento social e cultural exige abstrações empíricas, no sentido de extrair caracteres e particularidades do mundo exterior, e inserção desses dados em sistemas de relações ou composições lógico-matemáticas. Deve-se igualmente ao fato de que as composições sucessivas, efetuadas pelo sujeito, realizam-se numa seqüência de complexidade e objetividade progressiva.

Estas formulações a respeito dos conhecimentos e da aquisição dos mesmos, assim como toda a teoria de Piaget, não tiveram como objetivo discutir princípios pedagógicos ou metodológicos para a educação, porém é neste campo que a teoria do autor ganhou grande destaque.

Macedo (1994, p. 50) propõe que em todas as suas pesquisas Piaget estava interessado na natureza epistemológica e não pedagógica. “Pretendia ele, com base em dados experimentais, recuperar a gênese das noções e os diferentes modos de sua estruturação cognitiva, desde um modo mais simples até o mais complexo”. Ou seja, sua pretensão era pesquisar como se ocorria a construção do conhecimento através da interação da criança com o objeto.

É importante ressaltar que embora a teoria de Piaget tenha adquirido grande destaque na área educacional, ela precisa ser “traduzida para condições definidas de aplicação” (WADSWORTH, 1996, p. 147).

Esta “tradução” da teoria de Piaget para ser aplicada na área educacional é segundo Macedo (1994), necessária, uma vez que a teoria é descritiva e a escola é prática, a teoria se preocupa com o desenvolvimento e a escola com a aprendizagem. Ao se aplicar a obra de Piaget no âmbito educacional é importante cuidar para que os pressupostos fundamentais de sua obra não sejam desconsiderados, pois caso isto ocorra o trabalho pedagógico não poderá ser reconhecido como sendo apoiado em Piaget.

Segundo Wadsworth (1996) a mais importante implicação da teoria piagetiana na esfera educacional diz respeito à aquisição do conhecimento, pois em sua teoria Piaget defende que o conhecimento é construído pela criança através de suas ações e interações no meio.

Para os educadores, a implicação básica está evidente. Se um dos objetivos da educação é expandir a aquisição do conhecimento pelas crianças, o método educacional precisa ser consistente com o modo delas adquirirem conhecimento (WADSWORTH, 1996, p. 151).

Em suma, a teoria de Piaget, diz respeito à aquisição do conhecimento e o analisa por meio das construções epistemológicas do sujeito em suas ações. Declinar um método pedagógico desta compreensão equivale a considerar os processos pelos quais as crianças passam durante o desenvolvimento e quais as mudanças estruturais ocorridas que tem direta relação com o aprender. Entretanto, esse cuidado na compreensão dos conceitos e princípios epistemológicos da teoria em sua “tradução”, declinando dela as implicações pedagógicas é o que deve ser garantido em sua apropriação no espaço escolar.

1.3 A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

A Psicanálise criada por Sigmund Freud (1856-1939) constituiu-se como uma disciplina científica e desta maneira deu origem a várias teorias pautadas

em seus dados. A teoria psicanalítica é, portanto um conjunto de hipóteses a respeito do funcionamento e do desenvolvimento da mente humana (BRENNER, 1987).

Brenner (1987) destaca ainda que é comum as pessoas pensarem que a psicanálise é uma teoria que se dedicou apenas ao estudo das psicopatologias, porém é importante ressaltar que esta teoria se interessa tanto pelo funcionamento mental normal quanto pelo patológico.

No que concerne ao desenvolvimento humano, em especial do brincar na infância, ponto central deste trabalho, no conjunto de teorias que compõem a psicanálise ressaltamos a perspectiva de Winnicott (1896-1971).

1.3.1 A PERSPECTIVA DE WINNICOTT

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Winnicott (1982) destaca a importância da família, mais precisamente da mãe, a qual define como mãe suficientemente boa. Para ele toda menina que foi capaz de brincar de boneca quando criança será capaz de tornar-se uma mãe dedicada. O autor enfatiza ainda que quando a mulher entra no período de gestação ela passa por uma importante transformação tanto no corpo quanto no sentimento. “A direção do seu interesse se transfere do exterior para o interior. Lenta, mas seguramente, acaba por acreditar que o centro do mundo está situado em seu próprio corpo” (WINNICOTT, 1982, p. 20).

As transformações que ocorrem na mãe durante a gestação vão prepará-la para a chegada de seu filho e logo após o nascimento, é necessário que a mãe se adapte a ele. Para o autor esta fase de adaptação materna é essencial para o desenvolvimento emocional da criança, é preciso que a mãe esteja constantemente presente, neste momento inicial, como pessoa total.

Para que os bebês se convertam [...] em adultos saudáveis, em indivíduos independentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo. [...] O amor de mãe é algo semelhante a uma força primitiva. Nele se conjugam o instinto de posse, o apetite e até certo humor; e há nele generosidade, energia e humildade (WINNICOTT, 1982, p. 17).

Com este vínculo de amor estabelecido entre a mãe e o bebê, é preciso que a mãe passe a conhecer seu filho e que ele passe a conhecer sua mãe. Winnicott (1982) enfatiza que o principal contato da mãe com seu filho ocorre durante a primeira amamentação, e é através deste contato que a mãe dará ao bebê as condições necessárias para conhecer o mundo que o circunda.

O autor destaca que um bebê que nunca foi amamentado, ao ter fome, ao ter a necessidade de se alimentar e por nunca ter tido a experiência da amamentação, estará pronto para imaginar uma fonte de satisfação, e se a mãe neste momento lhe oferecer o seio e se este lhe for oferecido de tal forma que o bebê possa saciar sua fome, o bebê terá então a ilusão de que este seio oferecido pela mãe foi algo criado por ele através de sua necessidade.

A visão, o olfato e o paladar registram-se algures e, passado algum tempo, o bebê poderá estar criando algo semelhante ao próprio seio que a mãe tem a oferecer. Um milhar de vezes, antes de desmamar, pode ser justamente propiciado ao bebê essa apresentação peculiar da realidade externa por uma única mulher, a mãe. Um milhar de vezes houve a sensação de que o que era querido era criado e constatado que existia. Daí se desenvolve uma convicção de que o mundo pode conter o que é querido e preciso, resultando na esperança do bebê de que existe apenas uma relação viva entre a realidade interior e a realidade exterior, entre a capacidade criadora, inata e primária, e o mundo em geral, que é compartilhado por todos (WINNICOTT, 1982, p. 101).

Esta convicção do bebê de que tudo o que imagina realmente pode ser criado é instaurada na criança através de sua relação com a mãe, ou seja, é durante todos os momentos de contato com o bebê que a mãe estará fazendo com que a criança tenha a ilusão de onipotência. Portanto a mãe deve cuidar de seu filho tanto nos períodos de excitação (fome) quanto de satisfação.

As crianças necessitam tanto de alimento quanto de carinho materno, precisam ser amada e compreendida pela mãe. Se esta conhece bem o

seu filho, está em condições de ajudá-lo quando for preciso e, como ninguém pode conhecer seu filho melhor do que a mãe, ninguém mais, senão ela será a pessoa indicada para prestar-lhe essa ajuda (WINNICOTT, 1982).

O vínculo estabelecido entre mãe e o filho é muito importante para que ela seja capaz de ajudá-lo em suas necessidades e para que ele se desenvolva de forma saudável. Um ponto importantíssimo que Winnicott (1982) destaca como sendo fundamental para o estabelecimento do vínculo materno é o ambiente. O autor enfatiza que todos devem contribuir para que o ambiente esteja calmo e tranquilo e o pai neste caso possui grande responsabilidade, pois é ele quem deve proteger sua esposa dos acontecimentos externos para que ela possa se dedicar inteiramente ao seu filho.

Winnicott (1975) enfatiza que esse meio em que o bebê está inserido é de extrema importância para a constituição de sua identidade, uma vez que no estágio inicial do desenvolvimento a criança não é capaz de sentir-se como uma pessoa integral, ou seja, separada de sua mãe e do ambiente que a circunda e, portanto cabe a estes o papel de fazer com que ele sintam-se real e não mais um prolongamento de sua mãe e do ambiente.

Nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo. Gradativamente, a separação entre o não-eu e o eu se efetua, e o ritmo dela varia de acordo com o bebê e com o meio ambiente. As modificações principais realizam-se quanto à separação da mãe como aspecto ambiental objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975, p. 153).

Para que esta separação ocorra de maneira saudável, Winnicott (1975) ressalta que é necessário que no início da vida do bebê a mãe esteja totalmente dedicada a ele, atendendo todas as suas necessidades, dando a ele a sensação de onipotência.

Logo após essa fase inicial o bebê começa a olhar em volta e, para que haja um desenvolvimento saudável, é o rosto de sua mãe que ele deve encontrar. O rosto materno, segundo Winnicott (1975) vai servir de espelho para a criança, ou seja, ao olhar para o rosto de sua mãe o bebê vai encontrar a si mesmo. Ao encontrar a si mesmo no rosto materno o bebê estará desenvolvendo o seu próprio eu, dando início assim ao processo de separação entre o não-eu e o eu real.

Para que o bebê possa sentir-se real, não basta apenas a mãe ser um espelho para a criança, é preciso que ela por sua vez comece a diminuir gradativamente as adaptações que faz em relação a seu filho. Winnicott (1975) enfatiza que a mãe suficientemente boa é aquela que logo após o nascimento de seu filho, inicia uma adaptação completa às necessidades do bebê e com o decorrer do tempo estas adaptações vão se tornando cada vez menos completas, sempre de acordo com a capacidade do bebê em lidar com os seus fracassos.

Com o tempo, o bebê começa a precisar da mãe para ser malsucedido em sua adaptação [...]. Para uma criança seria muito aborrecido continuar vivendo uma situação de onipotência quando ela já dispõe dos mecanismos que lhe permitem conviver com as frustrações e as dificuldades de seu meio ambiente (WINNICOTT, 1996, p. 5-6).

É a partir deste momento, onde a criança começa a sentir-se real e não mais um prolongamento da mãe, que a presença do pai torna-se ainda mais importante.

Winnicott (1982, p. 129) enfatiza que primeiro o bebê deve conhecer sua mãe para depois se dirigir a outras pessoas, e isto ocorre quando o pai se insere nesta relação, pois “quando o pai entra na vida da criança, como pai, ele assume sentimentos que ela já alimentava em relação a certas propriedades da mãe e para esta constitui um grande alívio verificar que o pai se comporta da maneira esperada”.

O autor traz ainda que o pai é importante durante todos os momentos da vida do bebê, primeiro porque será ele o responsável a dar suporte à mãe para que ela esteja dedicada inteiramente ao filho; sequencialmente passa a ser necessário para dar apoio moral a mesma, para dar suporte à sua autoridade, ele é quem deve sustentar a lei e a ordem que a mãe coloca para a criança; e por fim a criança “precisa do pai por causa das suas qualidades positivas e das coisas que o distinguem de outros homens, bem como da vivacidade de que se reveste a sua personalidade” (WINNICOTT, 1982, p. 130).

É necessário ressaltar que é a mãe quem permite a entrada do pai na sua relação com o bebê, sem esta autorização materna o pai fica alheio a todos os acontecimentos e o desenvolvimento emocional do bebê não transcorre da maneira adequada.

Ao possibilitar a entrada do pai em sua relação com o bebê, a mãe faz com este seja capaz de reconhecer a existência de três pessoas distintas, ele, a mãe e o pai. Quando este estágio de desenvolvimento é alcançado a maioria das crianças se depara com uma estrutura familiar que possibilita que haja um avanço em seus relacionamentos cada vez mais complexos. É de extrema importância que a estrutura familiar seja capaz de fornecer uma “continuidade no tempo, talvez uma continuidade desde a concepção até o fim da dependência” (WINNICOTT, 1990, p. 57).

A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott está pautada, em suma, na importância da mãe e da sua relação com o bebê. A mãe ocupa o papel central, pois é ela, através de sua entrega total no início da vida da criança e com diminuição gradativa desta entrega conforme as necessidades da criança quem dará as bases para que o desenvolvimento transcorra de forma saudável.

Durante todo o processo de desenvolvimento emocional, Winnicott (1975, p. 14) enfatiza a existência dos objetos e fenômenos transicionais, que ajudarão a criança no processo de se sentir-se real. Estes objetos e fenômenos representam a área intermediária entre o uso do punho na boca por parte dos recém-nascidos e o ursinho de pelúcia, ou seja, a fase intermediária “entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado”.

Esta área intermediária, segundo o autor é uma área de experimentação, na qual atuam tanto a realidade interna quanto a realidade externa. É um estado intermediário entre o não reconhecimento da realidade externa pelo bebê e seu crescente reconhecimento e aceitação da mesma.

Winnicott (1982) enfatiza que os objetos e fenômenos transicionais não se referem exatamente ao uso do punho ou do ursinho, mas sim à primeira posse e a área intermediária entre o subjetivo e o real.

Esta primeira posse, segundo o autor refere-se a primeira coisa do mundo que é da criança e que não faz parte dela, como o punho ou os dedos. É através desta primeira posse que inicia-se as relações da criança com o mundo.

Winnicott (1975, p. 16) traz que “mais cedo ou mais tarde, no desenvolvimento de um bebê, surge por parte dele uma tendência a entremear objetos ‘diferentes-de-mim’ no padrão pessoal”. No início o bebê começa a colocar o polegar na boca e com a mão massagear toda a região desta, ou ao invés da mão a criança leva junto com o polegar um objeto externo, como a ponta de um lençol.

Todo este processo supracitado é o que o autor chama de fenômenos transicionais. É também de todo este processo que pode surgir alguma coisa ou algum fenômeno que será importantíssimo para o bebê, principalmente na hora de dormir, virando uma defesa contra a ansiedade. Um objeto macio, ou qualquer outro objeto é encontrado e usado pelo bebê, tornando-se, desta maneira, um objeto transicional.

Winnicott (1982) enfatiza que o cheiro e a textura destes objetos transicionais adquirem um significado importantíssimo para a criança, principalmente o cheiro. Portanto os pais já reconhecem que o simples ato de lavar estes objetos não pode ser feito de qualquer maneira.

O padrão dos fenômenos transicionais começa a surgir por volta dos quatro meses de vida e estes padrões estabelecidos durante esta idade podem persistir durante toda a infância, de maneira que o objeto continua sendo necessário na hora de dormir, ou na hora em que a criança encontra-se sozinha. “A necessidade de um objeto específico ou de um padrão de comportamento que começou em data muito primitiva pode reaparecer numa idade posterior, quando a privação ameaça” (WINNICOTT, 1975, p. 17).

Com o decorrer do tempo, outros objetos como ursinhos, bonecas e carrinhos vão sendo adquiridos pelos bebês. Os meninos, normalmente tendem a utilizar objetos mais duros enquanto que as meninas vão adquirindo objetos que representem a aquisição de uma família. Porém é importante ressaltar que não há diferença nenhuma entre meninos e meninas no uso da possessão original não-eu (WINNICOTT, 1975).

No que concerne à educação, as contribuições de Winnicott (1982) dizem respeito ao ingresso da criança na escola maternal e a função que esta, juntamente com a professora, exercem no desenvolvimento emocional da criança.

O autor destaca que a escola maternal, hoje chamada de educação infantil, não tem como objetivo ser um substituto da mãe, mas sim complementar o papel desempenhado por esta nos primeiros tempos de vida da criança.

Os anos da escola maternal, segundo Winnicott (1982) são muito significativos para a criança, pois durante as horas em que fica na escola a criança tem a oportunidade de vivenciar uma atmosfera emocional menos carregada do que a de casa, o que possibilita o seu desenvolvimento pessoal; e também tem a

oportunidade de vivenciar outras relações triangulares, agora expressas entre as próprias crianças.

A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa da professora e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas (WINNICOTT, 1982, p. 217).

Dentro deste contexto, segundo o autor, a professora tem uma importante função, herdando tanto qualidades quanto deveres da mãe durante o período em que a criança permanece na escola. Cabe à professora, antes de tudo, manter e fortalecer os vínculos da criança com a família, apresentando ao mesmo tempo um mundo repleto de pessoas e oportunidades.

A professora, através de seu comportamento coerente com a criança, será para esta um ponto seguro fora do meio familiar e uma pessoa na qual a criança confiará para ajudá-la nas horas de necessidade (WINNICOTT, 1982).

Um ponto importante destacado por Winnicott (1982, p. 215) sobre o papel da professora refere-se à necessidade de “compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptações infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente”.

Esta afirmação do autor nos faz refletir sobre a importância que há no reconhecimento da necessidade dos objetos transicionais para a criança, principalmente no momento de entrada na escola onde há um grande predomínio de ansiedade e insegurança.

Partindo desta colocação fica evidente a necessidade da educação infantil em considerar a existência destes objetos e fenômenos transicionais, uma vez que eles além contribuírem significativamente na diminuição da ansiedade perante a ameaça de abandono gerada no ingresso à escola, também dão origem ao brincar, tema que será desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR

O brincar, assim como o desenvolvimento humano, também pode ser analisado em diferentes perspectivas a depender do referencial epistemológico adotado.

Como no primeiro capítulo foi feita a exposição das teorias de Vygotsky, Piaget e Winnicott, referenciais adotados para compreender o fenômeno do desenvolvimento humano, cabe neste segundo momento fazer uma exposição sobre as contribuições destes autores sobre o brincar neste contexto.

2.1 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Ao pensarmos nos sentidos que o brincar assume na perspectiva de Vygotsky, é de suma importância ressaltar que o brincar está engendrado no contexto das interações sociais às quais o autor atribui importante função no processo de constituição do sujeito.

A importância das relações sociais para a transmissão do conhecimento e da história cultural é ilustrada por Mello (2004) no convite que faz ao leitor para a imaginação de uma situação hipotética segundo a qual o planeta teria sido atingido por uma catástrofe e só sobreviveriam as crianças pequenas e os objetos da cultura. A alusão do autor é que a vida humana continuaria a existir, porém a história da humanidade iria recomeçar, uma vez que todo o arsenal cultural não seria transmitido às crianças, o que impediria sua apropriação. Este exemplo vem dar sentido à seguinte afirmação:

o homem é um ser social não porque ele vive ou goste de viver em grupo, mas porque sem a sociedade, sem os outros com quem aprender a ser humano, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência (MELLO, 2004, p. 139).

Perante o papel indispensável da sociedade, das relações sociais para o desenvolvimento do homem, nesta abordagem teórica, Pino (2005a) discorre que o Outro, um outro ser humano, é quem concede ao homem a possibilidade de transformação de um ser biológico em um ser cultural, primeiramente porque a herança genética provem deste outro e segundo por que é ele quem fará a mediação deste sujeito com o mundo da cultura.

A constituição do sujeito que ocorre em dependência da interação com o outro, permite que as diferentes apresentações de um dado objeto ou relação sejam conhecidas.

Este sistema de representação da realidade é segundo Oliveira (1997c), transmitido pela sociedade. Ou seja, é o grupo social onde o sujeito está inserido que propicia a ele as formas necessárias para perceber e organizar o real, formas estas que vão constituir os instrumentos psicológicos, os quais são os mediadores entre o sujeito e o mundo.

É partindo deste pressuposto que o brincar, os brinquedos, nesta perspectiva teórica possuem papel significativo como instrumentos mediadores da construção do real.

Mello (2004) enfatiza que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem da cultura e suas significações. Esta aprendizagem ocorre através da mediação, ou seja, é preciso que uma pessoa mais experiente mostre, ou fale ao sujeito qual o papel de determinado objeto. Assim, os diferentes sentidos do brincar nas gerações são (re) significados.

É neste papel de mediador entre a criança e o mundo que ela conhecerá, que atua o educador. Sua tarefa é fazer com que a criança se aproprie dos objetos da cultura e de seu uso social (MELLO, 2004).

Esta relação do sujeito com a cultura é, segundo Mello (2004), essencial para o seu desenvolvimento, uma vez que é através dela que o sujeito passa a ter aptidões que não possuía ao nascer. Ou seja, se não houver esta relação, o desenvolvimento humano não ocorrerá.

Isso significa dizer que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que acontece e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (MELLO, 2004, p. 142).

A importância da interação entre sujeito e cultura, a ênfase na mediação, em especial naquela feita por outra pessoa, são essenciais para que aconteça a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. Esta afirmação de que o desenvolvimento é conseqüência da aprendizagem está presente em Oliveira (1997a), ao afirmar que é por meio da aprendizagem que os processos internos relativos ao desenvolvimento são despertados.

Oliveira (1997a, p. 66) destaca ainda que para Vygotsky os brinquedos além de serem objetos da cultura humana, são também grandes aliados no desenvolvimento da criança, uma vez que criam situações de “transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”, ou seja, ao brincar com um determinado objeto a criança está se relacionando com o significado do objeto e não com ele propriamente dito.

Quando Vygotsky se refere ao brinquedo, ele inclui também a brincadeira do “faz-de-conta”, e é através dele que a relação com o significado fica ainda mais clara, uma vez que neste tipo de brincadeira “a criança é levada a agir num mundo imaginário [...], onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira [...] e não pelos elementos reais e concretamente presentes” (OLIVEIRA, 1997a, p. 66).

Outro ponto destacado pela autora na teoria de Vygotsky sobre o brinquedo, a brincadeira do “faz-de-conta”, refere-se à presença de regras constituídas pelas crianças, as quais devem ser seguidas representando a realidade na qual vivem. Por exemplo, se a criança está brincando de casinha, deve haver nesta brincadeira mamãe, papai, filhos, ou seja, não será aceito – por elas – qualquer tipo de comportamento na brincadeira que destoe da realidade de uma situação de familiaridade com a vivência da mesma.

São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel do motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”. Para brincar conforme as regras tem que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança (OLIVEIRA, 1997a, p. 67).

Ao estimular à criança a vivenciar situações imaginárias e ao fazer com que esta siga regras específicas, o brinquedo, a brincadeira do “faz-de-conta”, cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, uma vez que através dela a criança passa a se comportar de maneira mais avançada e também aprende a separar o significado do objeto (OLIVEIRA, 1997a).

Oliveira (1997a) enfatiza ainda que o educador, principalmente o da educação infantil, deve estimular o envolvimento das crianças em brincadeiras, principalmente em brincadeira imaginativas, ou seja, de faz-de-conta, pois através do brincar a criança estará se relacionando com objetos da cultura e também estará impulsionando seu desenvolvimento.

2.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE PIAGET

De acordo com o pensamento de Piaget, o conhecimento não está pronto, ele é construído pelo sujeito ativo. Seber (1997, p. 60) ao falar sobre o conhecimento diz que este não está nos objetos e não está pronto para criança quando esta nasce, “o conhecimento é construído no decorrer das trocas entre ambos, estando sempre vinculado a ações”.

Uma vez que o conhecimento é construído através das interações que a criança estabelece, os processos que permeiam estas interações são fundamentais para que o conhecimento ocorra, pois para realmente conhecer o mundo no qual está inserido, o sujeito-autor precisa atuar concretamente sobre os objetos (SEBER, 1997).

A construção do conhecimento, para Piaget, é resultante das ações das crianças e de suas interações com os objetos do conhecimento. Ou seja, o conhecimento é construído quando ocorrem ações físicas ou mentais (pegar, manusear, observar, ouvir) sobre o meio, sobre objetos, que ao provocarem o desequilíbrio, colocam em funcionamento os processos de assimilação e acomodação destas ações e desencadeiam a construção de esquemas ou de conhecimento (WADSWORTH, 1996).

É neste contexto de construção de conhecimento que o jogo, como uma ação da criança, ganha destaque na teoria de Piaget, uma vez que através

dele, a criança se apropria daquilo que percebe da realidade. O jogo, o brincar, o lúdico em Piaget refere-se ao predomínio da assimilação.

Piaget (1975a) enfatiza que se o ato de inteligência tem seu ponto máximo no equilíbrio entre assimilação e acomodação, e se a imitação é um prolongamento da acomodação, cabe ao jogo ser essencialmente assimilação ou o predomínio desta sobre a acomodação.

Para o autor o jogo está totalmente presente no desenvolvimento da criança e, portanto acaba, inicialmente, sendo confundido com o conjunto de condutas sensório-motoras. É somente quando as ações vão sendo interiorizadas que o jogo começa a diferenciar-se das condutas de adaptação e começa a orientar-se no sentido da assimilação.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, 1975a, p. 116).

Piaget ao analisar os jogos infantis, os classificou de acordo com os tipos de estrutura que os caracterizam, sendo assim estes denominaram-se: exercício, símbolo e regra. Vale ressaltar que esta divisão apresentada pelo autor quanto à estrutura predominante nos jogos, não as torna incomunicáveis em uma mesma brincadeira, por exemplo. Ainda é preciso considerar que uma estrutura de jogo é constituída com a que a precede e com aquilo que ela anuncia para a posterior.

O jogo de exercício é segundo Piaget (1975a) o primeiro a aparecer na criança e não há a intervenção de símbolos e nem de regras. Este jogo pode ser também definido como jogo dos animais, uma vez que se assemelha às condutas animais. O autor enfatiza que a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos na criança e prolonga também quase todas as ações, o que resulta a noção mais vasta de exercício funcional, ou o jogo de exercício.

Uma importante ressalva feita por Piaget no que concerne a esta modalidade de jogo refere-se ao fato de que mesmo sendo um jogo sensório-motor, ele pode aparecer mais adiante, ou seja, “se é essencialmente sensório-motor, o jogo do exercício também pode envolver as funções superiores; por exemplo, fazer

perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema” (PIAGET, 1975a, p. 146).

É importante ressaltar que os jogos de exercício aparecem sempre que uma nova capacidade ou poder é adquirido e, portanto com o decorrer do tempo essas aquisições vão diminuindo e conseqüentemente a freqüência destes jogos também, principalmente com a aquisição da linguagem, mas não se extinguem – deixam de ser predominantes.

A segunda categoria de jogo defendida por Piaget é o jogo simbólico, este, diferentemente do jogo de exercício, necessita de uma representação do objeto que está ausente, uma vez que é uma comparação entre o elemento dado e o elemento imaginado (PIAGET, 1975a).

Por implicar em representação, o jogo simbólico segundo o autor não aparece nos animais e surge nas crianças apenas a partir do segundo ano de desenvolvimento quando a linguagem enquanto sistema representacional ocupa importante lugar.

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação de conflitos etc. somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor (PIAGET, 1975a, p. 147).

Entre o jogo simbólico e o jogo de exercício existe um intermediário, o símbolo em atos ou em movimentos, sem representação. O símbolo não vem para suprimir o exercício sensório-motor, mas sim para enxertá-lo, o que corrobora os princípios epistemológicos da teoria segundo os quais não há ruptura ou descontinuidade na construção de uma noção que é preparada no período que a precede e encontra-se presente no período que a sucede – continuum do desenvolvimento.

Assis (1994 apud Piantavini, 1999, p. 61) comenta que:

[...] ao falar sobre a evolução do jogo no período sensório-motor enfatiza que é paralelamente à imitação e às manifestações da função semiótica que o jogo simbólico surge, consistindo na assimilação egocêntrica do real à atividade própria da criança que transforma o mundo naquilo que quer que seja.

A terceira categoria de jogo descrita por Piaget é o jogo de regras, este é derivado tanto do jogo simbólico quanto do jogo de exercício e os contem. Nesta ultima categoria, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais (PIAGET, 1975a).

Assim como o jogo simbólico, segundo o autor, carrega consigo elementos sensório-motores, o jogo de regras pode conter conteúdo dos jogos que o precederam. Entretanto, ele possui um elemento novo, a regra, que é tão diferente do símbolo, assim como ele mesmo pode ser diferenciado do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.

O jogo de regras surge como predominante nas brincadeiras das crianças aproximadamente a partir do quarto ano de idade e diferentemente do jogo de exercício e do jogo simbólico que no adulto só resta resíduo, o jogo de regras subsiste e desenvolve-se durante toda a vida. O fato do surgimento deste jogo acontecer na infância tardia e haver a permanência deste na vida adulta é simplesmente porque o mesmo é a atividade lúdica do ser socializado. “Tal como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem” (PIAGET, 1975 a, p. 182-183).

Oliveira (2009) enfatiza que o jogo na teoria piagetina ganha destaque, uma vez que é um elemento importante para a construção do conhecimento. Ele representa uma prática significativa, já que favorece a flexibilidade, o desafio e a exigência de raciocínio, o que caracteriza uma aprendizagem construtiva.

As atividades decorrentes dos jogos são importantes para o desenvolvimento global do sujeito e sua estrutura mental, pois estimulam o pensamento sem priorizar o desempenho final. “O jogo nessa concepção apresenta elementos que estimulam e alimentam o processo construtivo do pensamento e poderia suscitar, tanto a aprendizagem quanto mudanças cognitivas” (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

A autora destaca ainda que o jogo permite que o sujeito enfrente desafios maiores que o proposto, uma vez que cumprindo as suas exigências e solucionando o problema proposto, ocorre uma transformação dos esquemas de ação em conceitos, o que leva ao equilíbrio da estrutura cognitiva.

O jogo favorece a construção de novos procedimentos, invenção de meios para integrar as estratégias ao resultado e vencer o desafio imposto em cada novo lance. Favorece também a antecipação de jogadas suas e/ou dos demais participantes – formação de possíveis – novas possibilidades de interpretação para o mesmo dado por meio da abstração reflexiva. Esse é o enriquecimento da estrutura que caminha desde uma indiferenciação completa entre o real e o possível, até a compreensão de que o objeto constitui o real, enquanto que os meios compreendem as possibilidades de realização (OLIVEIRA, 2009, p. 19).

No que concerne à educação, Oliveira (2009) enfatiza que o jogo é uma excelente estratégia, pelo fato de possibilitar a flexibilidade, o desafio e exigir raciocínio, características de uma aprendizagem construtivista.

2.3 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE WINNICOTT

Refletir sobre a importância dos objetos transicionais na escola e também sobre a importância do brincar nesta perspectiva significa reconhecer que quando o desenvolvimento emocional é saudável, ocorre uma evolução dos fenômenos transitórios e dos objetos transicionais para a capacidade da criança de brincar. A brincadeira é, portanto uma evolução saudável do desenvolvimento emocional e sua primeira versão é a relação que a criança estabelece com o primeiro objeto.

Para Winnicott (1975) o brincar ganhou um novo olhar a partir de seus estudos sobre os fenômenos e objetos transicionais, desde o uso da primeira posse até a capacidade do ser humano para a experiência cultural.

O objeto transicional possui algumas características próprias que foram citadas por Winnicott (1975, p. 18):

1. O bebê assume direitos sobre o objeto e concordamos com esse assumir. Não obstante, uma certa ab-rogação da onipotência desde o início constitui uma das características.
2. O objeto é afetuosamente acariciado, bem como excitadamente amado e mutilado.
3. Ele nunca deve mudar, a menos que seja mudado pelo bebê.
4. Deve sobreviver ao amar instintual, ao odiar também e à agressividade pura, se esta for uma característica.
5. Contudo, deve parecer ao bebê que lhe dá calor, ou que se move, ou que possui textura, ou, que faz algo que pareça mostrar que tem vitalidade ou realidade próprias.
6. Ele é oriundo do exterior, segundo nosso ponto de vista, mas não o é segundo o ponto de vista do bebê. Tampouco provém de dentro; não é uma alucinação.
7. Seu destino é permitir que seja gradativamente descatexizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tão esquecido, mas relegado ao limbo. [...] o objeto transicional não 'vai para dentro'; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão. Não é esquecido e não é pranteado. Perde o significado, e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a 'realidade psíquica interna' e 'o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum' isto é, por todo o campo cultural.

É importante ressaltar que o objeto transicional, ou seja, a ponta do lençol ou algo parecido é simbólica de um objeto parcial, o seio da mãe. O que importa na verdade não é o simbolismo, mas a realidade, ou seja, o fato do objeto não ser o seio materno, mas ser real é tão importante quanto representá-lo (WINNICOTT, 1975).

Segundo o autor, quando a criança faz uso do simbolismo, ela já está conseguindo diferenciar a fantasia do fato, objetos internos de objetos externos, criatividade primária de percepção.

Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado (WINNICOTT, 1975, p. 30)

O brincar possui um lugar e um tempo. Ele não está localizado no campo do não-eu, ou seja, da realidade concreta, como também não se encontra inteiramente dentro da subjetividade do bebê. O lugar do brincar, segundo o autor, é o espaço potencial entre a mãe e o bebê. Este espaço potencial é a fase intermediária, na qual se encontram os fenômenos e objetos transicionais, ou seja, é

fase entre o não reconhecimento da realidade externa pelo bebê e seu crescente reconhecimento e aceitação da mesma.

No que concerne ao tempo do brincar, para Winnicott (1975, p. 70) este possui vários desdobramentos. No primeiro tempo “o bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar”. Já no segundo tempo, o objeto é repudiado pelo bebê como um objeto não-eu, depois aceito novamente e então objetivamente percebido. Para que este processo aconteça a mãe é de extrema importância, pois é ela quem devolve ao bebê o objeto que ele repudiou.

É neste segundo momento que surge o espaço potencial, “área hipotética que existe (mas pode não existir) entre o bebê e o objeto (mãe ou parte desta) durante a fase do repúdio do objeto como não-eu, isto é, ao final da fase de estar fundido ao objeto” (WINNICOTT, 1975, p. 149).

A mãe neste tempo encontra-se em um permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e ser ela própria. Quando desempenha bem esta função a mãe dá suporte para que o bebê tenha uma experiência de controle mágico, ou seja, de onipotência e isto preparará o bebê para as futuras decepções (WINNICOTT, 1975).

Ao estabelecer uma sólida relação com seu filho no início da vida deste, a mãe segundo o autor, cria um estado de confiança entre ela e o bebê e é através desta confiança que surge o espaço intermediário, o espaço potencial entre ambos, onde ele está experimentando sua onipotência e onde o brincar é iniciado.

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Para ser digno de confiança, o relacionamento é necessariamente motivado pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio ou pela sua relação de objeto (WINNICOTT, 1975, p. 71).

Passado estes dois primeiros tempos do brincar, o tempo seguinte é a experiência de ficar sozinho na presença de alguém. O brincar da criança está sendo sustentado pela mãe. Esta, durante a brincadeira, é esquecida, mas quando lembrada, é alguém que merece confiança e pode ser facilmente acessada. “Essa

pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 71).

A criança neste momento está ficando pronta para o próximo tempo, onde ela terá a experiência de desfrutar de uma suposição de duas áreas do brincar. O bebê não brinca e é apenas observado; a mãe brinca com ele, no começo age de modo a não romper o dinamismo de sua brincadeira. Em seguida a mãe pode introduzir plenamente o seu brincar; a criança, por sua vez, pode experimentar relacionar-se com idéias que não lhe são próprias.

Os objetos transicionais encontram-se no lugar, no tempo e no espaço, onde e quando a mãe está em transição de ser experimentada como fundida ao bebê e ser experimentada como um objeto separado deste, ou seja, o objeto transicional se encontra no espaço potencial entre a mãe e o bebê. O uso deste objeto simboliza a união entre duas coisas que agora estão separadas, mas que antes eram experimentadas como fundidas.

Se o uso do objeto pelo bebê se transforma em algo [...], então tem de ser o começo da formação, na mente ou na realidade psíquica pessoal do bebê, de uma imagem do objeto. Mas a representação mental no mundo interno é mantida significativa, ou a imago do mundo interno é mantida viva, por meio do esforço concedido pela disponibilidade da mãe externa separada e concreta, juntamente com sua técnica de cuidado infantil (WINNICOTT, 1975, p. 135).

A importância desta representação mental da imagem do objeto pelo bebê e sua manutenção, fica mais clara quando o autor utiliza o fator temporal. O sentimento de que a mãe existe dura apenas um determinado tempo. Se a mãe ficar longe mais do que este determinado tempo, a representação mental deste objeto se esvaece e, juntamente com ela a capacidade do bebê em utilizar o símbolo da união.

É importante que a mãe, neste momento, continue sendo a mãe suficientemente boa que vai gradativamente diminuindo sua adaptação ao bebê para que não ocorra a perda da capacidade deste de utilizar o símbolo de união e assim gerar um trauma, o qual representa que o bebê sofreu uma ruptura na continuidade da vida e fazendo com que seus instintos primitivos o defendam contra uma nova ansiedade desestruturante (WINNICOTT, 1975).

Existe uma evolução, segundo o autor, dos fenômenos transicionais para o brincar solitário, deste para o brincar compartilhado (o qual inicia-se no ultimo tempo do brincar, através da inserção da mãe) e deste brincar compartilhado para as experiências culturais, que é a soma das experiências vivenciadas pelo bebê com uma herança herdada que é comum a todos os seres humanos, ou seja, a cultura

O espaço potencial, segundo Winnicott (1975), é preenchido com os produtos da imaginação criativa do bebê, ou seja, para ele qualquer acontecimento de sua vida se constitui exemplo de viver criativo. Quando o adulto dá oportunidade ao bebê de vivenciar suas experiências permite que ele comece a viver criativamente e a utilizar os objetos reais para ser criativo.

O brincar, dentro desta perspectiva, “é uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Embora a ênfase nos estudos de Winnicott seja no bebê, ele não se restringe a importância do brincar a esta fase, mas destaca ainda que o adulto também brinca, e neste o brincar fica evidente através do jogo de palavras, do tom de voz e no senso de humor. É somente no brincar que tanto a criança quanto o adulto podem ser criativos e utilizarem sua personalidade total (WINNICOTT, 1975).

CAPÍTULO 3

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE O BRINCAR NAS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY, PIAGET E WINNICOTT

Após a exposição teórica sobre o desenvolvimento humano e o brincar, o terceiro capítulo reúne um levantamento de pesquisas presente na base de dados da Capes (teses e dissertações) no recorte temporal referente ao período de 2005 a 2009. O foco central da busca foi o tema brincar e as palavras-chave utilizadas foram: brincar, jogos, lúdico, ludicidade. Após a reunião dos estudos selecionamos apenas aqueles que articulavam as discussões às teorias dos três autores bases deste trabalho.

Utilizou-se como critério de exclusão as pesquisas que, embora anunciassem os pressupostos teóricos dos autores, não os utilizavam nas discussões acerca do brincar. Estavam presentes nos textos, entretanto não estavam atreladas às discussões sobre o brincar em especial.

Após a exclusão das pesquisas que não se enquadravam nos critérios de seleção, o levantamento final somou 63 pesquisas que utilizaram as teorias de Vygotsky, Piaget e Winnicott para discutir o brincar, o jogo, o brinquedo ou a atividade lúdica.

Assim sendo, a pesquisa realizada segue a ordem de apresentação dos pressupostos epistemológicos do capítulo anterior, ou seja, na mesma ordem em que apresentamos as teorias, optamos por apresentar os estudos nelas pautados, bem como aqueles que são definidos como interdisciplinares porque associam os autores citados.

3.1 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM VYGOTSKY

Foram localizados 18 estudos que tomaram a teoria de Vygotsky como base para as reflexões acerca do brincar, nas quais os pressupostos teóricos defendidos na teoria histórico-cultural são incorporados às considerações sobre o

brincar como importante mediador dos processos de aquisição e incorporação pela criança, do conhecimento produzido histórica e culturalmente.

O estudo realizado por Amblard (2005) intitulado “**A Construção da Ludicidade sob a Ótica do Educador Infantil**” teve como objetivo analisar a construção da ludicidade no desenvolvimento infantil e discutir, através das falas das professoras, as diferentes percepções a respeito do lúdico na prática pedagógica. Participaram da pesquisa professoras da rede pública da educação infantil da cidade de Maringá/PR. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas e de relatos. A realização desta pesquisa possibilitou a compreensão da necessidade das educadoras, e também da equipe pedagógica, estarem inseridas nas atividades de formação, com intuito de melhor conhecerem as propostas, curricular e pedagógica, das instituições infantis. Possibilitou também entender que, trilhando os caminhos da dialogia e analisando os relatos das histórias da infância das educadoras, é possível visualizar a possibilidade de se discutir a ludicidade nas instituições escolares, instigando o repensar da ação docente.

O estudo realizado por Freitas (2005) intitulado “**O Brincar em Foco: Um Estudo Sobre as Representações Sociais de Professoras que Atuam em Escolas de Educação Infantil**” discutiu as Representações Sociais das professoras. Participaram da pesquisa 14 professoras da rede municipal de Recife que atuavam em duas escolas de Educação Infantil. Para a coleta de dados foram utilizados questionário de entrevistas. A análise dos dados revelou que existe, por parte dos professores, uma imagem de criança que brinca e que tem neste ato um elemento natural e social, os qual serve como guia de conduta. A pesquisa revelou também o sentimento das professoras em relação ao pouco conhecimento do brincar, a crítica que fazem sobre a maneira como o sistema escolar trata a Educação Infantil e como isto se reflete no brincar, o que se mostrou como um movimento reflexivo de aproximação para uma visão deste ato como construção social.

O estudo realizado por Szundy (2005) intitulado “**A Construção do Conhecimento no Jogo e Sobre o Jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e Formação Reflexiva**” obteve dois objetivos centrais: primeiro investigar o desenvolvimento dos jogos de linguagem e o papel por eles exercido no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em três estágios da aprendizagem de uma LE (língua estrangeira) e segundo promover a reflexão dos professores-

participantes sobre o papel desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula. A discussão sobre o uso de jogos nas aulas de LE foi fundamentada especialmente nos pressupostos de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin. Foram sujeitos da pesquisa 2 professores e cerca de 28 alunos de uma escola de línguas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a coleta dos dados foram utilizados sete jogos gravados em vídeo, questionários que foram respondidos pelos alunos após a filmagem de cada jogo e quatro sessões reflexivas dialogais gravadas em áudio entre os professores-participantes e a pesquisadora. Em relação ao primeiro objetivo da pesquisa, a análise do processo de construção do conhecimento nos jogos revelou que, quanto menor o grau de formatação do jogo de linguagem, maior a complexidade dos gêneros do discurso que circulam na interação e, em consequência, das capacidades de linguagem socioconstruídas. Quanto ao segundo foco de interesse da pesquisa, observou-se que o diálogo entre professores-participantes e a pesquisadora foi marcado pelo embate entre as ideologias constituídas ao longo da experiência cotidiana dos professores e as ideologias cristalizadas presentes nos textos sugeridos para leitura.

O estudo realizado por Afonso (2006) intitulado “**O Professor e o Lúdico na Educação Infantil**” teve como objetivo principal investigar as concepções que professoras de Educação Infantil possuem sobre o lúdico, e verificar quais os aspectos de suas histórias de vida influenciaram suas concepções. Além da perspectiva de Vygotsky, o estudo teve como base a discussão de Brougère e Nóvoa. A pesquisa de caráter qualitativo teve como metodologia de coleta de dados a entrevista, com a finalidade buscar a "história de vida" das participantes através desse método. Participaram da pesquisa sete professoras da Educação Infantil de duas cidades do interior do Estado do Paraná.

O estudo realizado por Azevedo (2006) intitulado “**A Criança e o Brincar: Um Estudo Sobre a Concepção das Educadoras Infantil**” analisou as concepções das educadoras infantis sobre o brincar. O referencial teórico que norteou o estudo foi pautado em teóricos que se orientam segundo a perspectiva histórico-cultural, especificamente Vygotsky, Leontiev, Elkonin, além de outros nacionais como Maluf, Santos e Almeida. Para a realização da pesquisa foram analisadas as atividades de um Núcleo de Educação Infantil (creche) de uma cidade do Médio Vale do Itajaí. A coleta de dados foi efetuada através de entrevistas com dez educadoras infantis, além da observação da prática pedagógica das mesmas. A

realização da pesquisa contribuiu para a compreensão de que a falta de embasamento teórico sobre o brincar, faz com que os educadores não o desenvolvam de forma plena, como uma atividade prioritária.

O estudo realizado por Sousa (2006a) intitulado “**Abrigar ... Brincar: Um Estudo sobre as Vivências Lúdicas entre Educadoras e Crianças de um Abrigo**” objetivou conhecer o modo como o brincar se apresenta em uma instituição abrigo, localizada na cidade de Uberlândia/MG, além de avaliar como as educadoras se apropriam ou não desse recurso em suas interações com as crianças. Foram sujeitos da pesquisa oito crianças abrigadas, sete educadoras e a coordenadora do abrigo. A coleta de dados foi realizada através de filmagens de sessões de brincadeira, entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora e educadoras, entrevistas reflexivas a partir de registro de filmagem, observações da rotina e de materiais e brinquedos disponíveis, pesquisa documental e diário de campo. Os resultados indicaram que os temas trazidos pelas crianças durante as brincadeiras referiam-se a situações do cotidiano da instituição, bem como situações de suas vivências em família e situações imaginárias. Observou-se também que as brincadeiras de faz-de-conta não foram devidamente exploradas pelas educadoras. A realização da pesquisa evidenciou a necessidade de políticas públicas que contemplem um atendimento de qualidade para crianças em situação de risco, bem como a urgência de programas de capacitação para os profissionais que atuam com estas crianças.

O estudo realizado por Blanco (2007) intitulado “**Jogos Cooperativos e Educação Infantil: Limites e Possibilidades**” analisou o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas bem como a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino. Para a realização da pesquisa foram adotados os recursos da observação participante, filmagens, entrevistas e pesquisa documental. A análise dos dados obteve apontou para a prática do lúdico como passatempo e recreação apesar de aparecer no discurso como um instrumento de ensino. Evidenciou-se também que o brincar não é planejado, estruturado ou mediado pelas educadoras, restringindo-se apenas a brincadeiras livres. Um grande destaque referiu-se à falta de conhecimento por parte dos educadores sobre os jogos cooperativos e, assim sendo, não os utilizam em sua prática educativa. Entretanto, observou-se a possibilidade de promover atitudes cooperativas com

crianças de 4 a 6 anos de idade pela mediação de um adulto mais experiente quando estão brincando.

O estudo realizado por Cabaleiro (2007) intitulado **“O RPG Digital na Mediação Pedagógica”** teve como objetivo apresentar uma metodologia capaz de sistematizar e descrever os jogos RPG digitais como sendo comunidades de aprendizagem e ambiente propício para a prática da produção da escrita no ensino presencial e na Educação a Distância. A metodologia apresentada na pesquisa pode ser aplicada para estudar grupos de sujeitos engajados na prática do jogo RPG digital, servindo para que se descrevam, sob a perspectiva sócio-construtivista, as características da aprendizagem construída na prática coletiva.

O estudo realizado por Ferreira (2007) intitulado **“É Brincando que se Aprende: A Brincadeira de Faz-de-conta em uma Escola Particular de Belo Horizonte-MG”** possuiu o objetivo de observar, analisar e descrever a brincadeira de faz-de-conta. Foram sujeitos da pesquisa uma turma composta por crianças de 4 a 5 anos de idade da cidade de Belo Horizonte-MG. A coleta de dados foi feita através da observação das brincadeiras em sala de aula, da realização de entrevistas informais com a professora e de fotografias. Para a análise do brincar, a pesquisadora optou por selecionar três tipos de brincadeiras: brincadeira de casinha, brincadeira de encaixe e brinquedos trazidos de casa. Os resultados demonstraram que a escola pesquisada, através de sua estrutura material e também da formação de seus docentes proporciona condições para o uso da brincadeira de faz-de-conta em seu cotidiano, além do mais as crianças incorporam elementos culturais durante estas brincadeiras e também que recriam situações novas a partir de suas vivências anteriores. Os resultados também ressaltaram a importância da imitação no desenvolvimento da criança.

O estudo realizado por Mochiutti (2007) intitulado **“Educação Infantil e Cultura Lúdica: A Prática Pedagógica das Professoras do NPI”** objetivou analisar a constituição do tempo e do espaço das atividades lúdicas na Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA. A base teórica do estudo foi composta por uma leitura interdisciplinar sobre o brincar, na qual foram utilizadas as teorias de Benjamin e Brougere no campo da sociologia e as teorias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin no campo da psicologia sócio-histórica. A pesquisa foi do tipo qualitativa e a coleta de dados realizada através da observação direta, do questionário-inventário e do projeto pedagógico da educação infantil. Há uma

compreensão quanto à organização de espaços que possam potencializar aspectos do imaginário, lúdico, artístico e criativo, porém possuem uma posição periférica na prática pedagogia das professoras, pois é dada prioridade às atividades escolares. A homogeneidade e a uniformidade compreendem grande parte do formato e da dinâmica dos trabalhos ali realizados, constituindo-se em espaço institucionalizado engessado pelo modelo escolar. A pesquisa mostrou a necessidade de repensar o modelo rígido de ensino/aprendizagem, como também a necessidade de compreender que o lúdico é a expressão social e cultural da criança, para assim, colocar a mesma com suas especificidades e singularidades como foco de toda e qualquer atividade.

O estudo realizado por Cazeiro (2008) intitulado **“Formação de Conceitos por Crianças com Paralisia Cerebral: um Estudo Exploratório sobre a Influência das Brincadeiras”** teve como objetivo investigar a influência da atividade lúdica no processo de formação de conceitos básicos em crianças com seqüelas de paralisia cerebral. Para a realização da pesquisa, os participantes foram submetidos a um pré-teste, a fim de avaliar o grau de domínio inicial de alguns conceitos, as dezesseis sessões individuais de brincadeiras que envolviam alguns dos conceitos avaliados e reaplicação do teste inicial a fim de avaliar o grau de aprendizagem final dos conceitos trabalhados. A prova utilizada foi uma adaptação do Teste de Conceitos Básicos de Boehm. A pesquisadora, que participava das brincadeiras junto à criança, nomeava sempre que possível os conceitos pertinentes a cada situação. Os resultados indicaram que as crianças aprenderam ao menos um dos conceitos mais trabalhados durante as sessões de brincadeiras, além de terem aprendido outros conceitos não avaliados por meio dos testes. Também foi possível verificar que elas apresentaram progressos em outros aspectos do seu desenvolvimento. A contribuição mais significativa desta pesquisa foi a de mostrar que a participação em brincadeiras, mediadas por um adulto, influencia positivamente o processo de formação de conceitos básicos, bem como o desenvolvimento global da criança com seqüelas de paralisia cerebral.

O estudo realizado por Berto (2008) intitulado **“A Educação Ambiental nos Espaços Formais de Ensino: Brinquedoteca Virtual como Ferramenta para Capacitação de Professores da Educação Infantil de Campos dos Goytacazes”** investigou se há a possibilidade de aliar a construção de brinquedos feitos a partir de sucata à formação continuada de professores em

Educação Ambiental. Participaram da pesquisa 11 professores da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes/RJ e a coleta de dados foi realizada através de uma entrevista, enriquecida com atividades concretas, as quais comprovavam a hipótese estabelecida na pesquisa. Os dados apontaram que embora haja projetos desenvolvidos em Educação Ambiental voltados para a formação de professores, eles ainda não enfocam o reaproveitamento de materiais para a construção de brinquedos. Além disso, a existência de uma Brinquedoteca Virtual surge como alternativa para os professores municipais já que a carência de brinquedos pedagógicos nas escolas é vista como um obstáculo metodológico. A pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão das questões ambientais que envolvem o processo de reciclagem e reaproveitamento de materiais, como também tratou da importância do brincar neste contexto.

O estudo realizado por Silva (2008a) intitulado **“Significados e Lugar do Brincar na Escola: a Perspectiva da Criança”** objetivou-se em focalizar o brincar na escola de educação infantil e os modos pelos quais as próprias crianças significam essa atividade. Participaram da pesquisa crianças de 4 e 7 anos que cursavam, respectivamente, o maternal e a primeira série do ensino fundamental de um escola municipal da rede pública de ensino de Catalão – GO. Os grupos foram selecionados considerando-se que as crianças mais novas estavam vivendo suas primeiras experiências com a Educação Infantil, enquanto as mais velhas já passaram por essas experiências. Para a realização da pesquisa foram realizadas entrevistas e observações da rotina escolar. As entrevistas foram registradas em áudio e vídeo-gravação e posteriormente transcritas e as observações foram registradas em vídeo e no diário de campo. Através da análise dos dados foi possível notar que as crianças compreendem que o ambiente da sala de aula não é espaço adequado para brincar, ou que nesse espaço a atividade não é apropriada, mas também revelou a capacidade destas de criar, reinventar e, apesar das restrições impostas ao brincar, forjar espaços para continuar brincando.

O estudo realizado por Souza (2008) intitulado **“Jogo, Educação e Tendências Atuais: Uma Viagem pelo Hemisfério da Emoção”** de cunho teórico teve como objetivo repensar o papel do jogo no contexto escolar, tomando como referência a vida diária, onde o lúdico é utilizado como instrumento constitutivo da formação humana. Utilizando-se da metodologia fenomenológica, o estudo realizou um diálogo entre as teorias de Callois, Huizinga e Vygotsky, além de outros autores que

abordam o jogo, o seu significado e sua natureza. O estudo teve o intuito de dar os primeiros passos em direção ao entendimento do lúdico como parte das ciências do conhecimento e suas possíveis implicações nas relações interpessoais e sociais.

O estudo realizado por Dellova (2009) intitulado “**A Mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Crianças: O Papel do Lúdico**” investigou o lúdico na sala de aula e seu papel em propiciar mudanças no padrão mediacional do contexto de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. As relações consciência-atividade, ensino-aprendizagem, mediação e zona de desenvolvimento foram discutidas e buscaram compreender como os alunos apropriam-se do conhecimento sobre a língua inglesa na relação com a professora e colegas na sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola livre de idiomas, situada na cidade de Santo André, prestando serviço em uma escola da rede privada de ensino. A coleta de dados deu-se através da gravação das aulas em que os alunos participaram de tarefas lúdicas; a análise dos dados indicou que a introdução do lúdico nas aulas e o compartilhamento de significados propiciaram contextos mais abrangentes de ensino-aprendizagem de inglês, apontaram também que a mudança no padrão mediacional permitiu não somente a apropriação da língua inglesa como também, a transformação do contexto estudado, além do mais apontaram para um ambiente colaborativo não-competitivo em que há respeito e participação conjunta entre os participantes em prol de um objeto compartilhado – o Ensino-Aprendizagem de Inglês.

O estudo realizado por Dias (2009) intitulado “**Os Jogos Pedagógicos na Aprendizagem da Linguagem Escrita: O que Pensam e Fazem Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?**” teve como objetivo investigar a concepção e o uso de jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita por professores de educação infantil e ensino fundamental. Participaram da pesquisa professores de educação infantil e ensino fundamental de uma escola da cidade de Fortaleza, para a realização da mesma foram feitas observações em sala de aula, além de entrevistas individuais com cada professor. Com a análise dos dados notou-se que na escola pesquisada existe uma preocupação efetiva quanto ao processo continuado de capacitação dos professores, o que possibilita uma coerência na utilização de recursos didáticos, dentre eles o jogo, e compreensão teórica de sua implicação no processo ensino-aprendizagem. Esse estudo contribuiu para destacar a importância de se considerar

o desafio de ensinar com jogos perante diversos discursos acerca de seu uso, apontando que são as situações de interação as responsáveis por promover a aprendizagem e não o uso de material lúdico apenas.

O estudo realizado por Faria (2009) intitulado “**Brincadeira de Faz-de-conta: Ressignificação de Papéis entre o Real e o Imaginário**” teve como objetivo compreender o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças pequenas bem como a ocorrência de apropriação de situações, eventos e papéis num contexto de educação infantil. Foram sujeitos da pesquisa crianças entre três e cinco anos que freqüentavam a Creche UFF. A coleta de dados foi realizada através de uma videogravação de trinta minutos dos participantes em situação de brincadeira livre. A pesquisa revelou que ao brincarem de faz-de-conta, as crianças estão tendo a possibilidade de interpretar e ressignificarem papéis. Com a realização da pesquisa pode-se concluir que na perspectiva sócio-histórica, a brincadeira de faz-de-conta possibilita às crianças apropriarem-se do comportamento humano, uma vez que na brincadeira exercem esses comportamentos sociais.

O estudo realizado por Sawaya (2009) “**O Brincar e a Afetividade na Prática Pedagógica de Professores de Educação Infantil**” teve como objetivo identificar as contribuições da relação do brincar e da afetividade na formação dos professores de educação infantil como aspecto fundamental e facilitador da educação da criança na escola. Para a realização da pesquisa foram feitos: um estudo bibliográfico sobre o tema, entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil e observação sistemática de suas salas de aula. Através da análise dos resultados notou-se a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir do brincar e do afetivo de forma fundamentada, como também articular teoria e prática para que o trabalho realizado supere toda forma de fragmentação ou de mera transmissão de informações acríticas.

As pesquisas encontradas que discutem o brincar, o jogo, o lúdico, pautadas na teoria de Vygotsky demonstram como foco central dos estudos a atividade lúdica no âmbito escolar, seja como estratégia de ensino/aprendizagem, prática pedagógica primordial na educação infantil ou investigação das concepções de professores e alunos sobre o brincar.

Analisar a construção da ludicidade no desenvolvimento infantil, as percepções dos professores e crianças sobre o lúdico, investigar o papel do jogo no

processo de construção do conhecimento, conhecer como o brincar se configura em uma instituição abrigo, investigar a cooperação na educação infantil e a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino, apresentar uma metodologia capaz de sistematizar e descrever os jogos RPG digitais como propiciando a produção de conhecimento, observar a brincadeira de faz-de-conta e compreender sua relevância para o desenvolvimento das crianças, analisar o tempo e o espaço atribuídos ao brincar na educação infantil, investigar a possibilidade de relação entre a construção de brinquedos de sucata e a formação continuada de professores, repensar o papel do jogo na escola e identificar as contribuições da relação do brincar e da afetividade na formação de professores foram os objetivos investigados em dezoito pesquisas analisadas.

Uma pesquisa, que embora tenha tido como base de estudo o lúdico como estratégia de ensino, teve como sujeitos crianças especiais. Nesta buscou-se investigar a influência que a atividade lúdica possui no processo de formação de conceitos em crianças com paralisia cerebral e o uso das atividades lúdicas na educação especial.

Apesar de cada pesquisa obter objetivos distintos, todas convergem para o mesmo ponto, ou seja, para a importância da utilização do brincar, do lúdico como mediadores da constituição do sujeito em seu processo de internalização.

3.2 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM PIAGET

A investigação na base de dados CAPES revelou a existência de 21 estudos que tomaram por base a teoria de Piaget para a discussão sobre o brincar.

O estudo realizado por Aguiar (2005) intitulado “**A Educação Não-formal: Socializando a Criança Através do Lúdico**” objetivou identificar como a criança pode se socializar através da atividade lúdica, destacando-se o jogo de regras. No estudo foi observado como esse processo pode favorecer as necessidades atuais da educação que destacam a importância de trabalhar o desenvolvimento de algumas habilidades para a realização de ações competentes, com efetivas contribuições para promover a luta pela cidadania e o oferecimento de dignidade e bem estar para a melhoria social. A análise do Projeto Curumim do

SESC Santos (envolvendo crianças de 7 a 12 anos) foi realizada para identificar um processo educativo de socialização através da educação-não formal onde o jogo estivesse presente. Foram feitas algumas sondagens com mães de alunos e alguns professores do Projeto Curumim. Com a realização deste estudo ficou clara a importância para o desenvolvimento infantil, da participação solidária possível por meio do jogo na educação não-formal de crianças, a fim de que a sua identidade e a sua autonomia possam ser trabalhadas.

O estudo realizado por Kimura (2005) intitulado **“O Jogo como Ferramenta no Trabalho com Números Negativos: Um estudo sob a Perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget”** teve como tema central o estruturalismo construtivista de onde destacou-se a importância da estrutura matemática para a aquisição do conhecimento lógico-matemático. Foram sujeitos do estudo dez professores de escola pública da rede estadual de ensino que atuam na 6ª série do Ensino Fundamental. A pesquisa foi composta por duas etapas: na primeira, foi realizado um estudo exploratório através de um questionário semi-estruturado e, na segunda, foi aplicado um jogo do tabuleiro de xadrez com atividades sobre os números negativos. O referencial teórico que norteou o estudo foi a concepção de Piaget sobre o jogo. Com a realização deste estudo pode-se concluir que o jogo é uma boa ferramenta, pois apresenta mais claramente a estrutura dos números negativos e favorece a construção de diferentes formas de representação.

O estudo realizado por Lisboa (2005) intitulado **“A Inteligência em Jogo: Estudo sobre a Solução de Problemas no Contexto do Jogo”** teve como objetivo principal analisar como a inteligência atua para a solução de problemas no contexto de jogo, ou seja, como as crianças resolvem os problemas surgidos no decorrer da atividade lúdica. Para a realização desta pesquisa foram utilizados dois jogos: Nunca Três e o Dia e Noite, ambos de pega-pegas. Além dos jogos, os sujeitos participaram de um teste, no qual respondiam questões sobre a tabuada e sobre os dois jogos. Foram sujeitos da pesquisa alunos de uma escola privada do município de Brusque, em Santa Catarina, com faixa etária entre 9 e 12 anos, estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Para a coleta de dados foram utilizados a observação in loco e recursos de videografia. Através da análise dos dados foi possível confirmar as hipóteses iniciais de que a mudança na regra do jogo causa desequilíbrio nos esquemas de ação de seus participantes, levando-os a

buscar uma reequilíbrio para obterem sucesso no mesmo; que a quantidade de ações corretas é menor que a quantidade de ações erradas no início do jogo, porém ocorre o inverso no decorrer do mesmo o que é muito favorável à adaptação no jogo, solucionando os problemas encontrados no contexto deste, ou seja, desenvolvendo a inteligência, nos moldes como Piaget analisa.

O estudo realizado por Cavalcante (2006) intitulado **“Análise Microgenética da Interação Social e do Funcionamento Cognitivo de Crianças por meio do Jogo Matrix”** analisou as formas de interação social de crianças em díades numa situação de competição, assim como seu funcionamento cognitivo por meio do jogo Matix. Foram sujeitos quatro meninos com idade de 10 anos que cursavam a quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para a realização da pesquisa, a coleta de dados foi dividida em quatro etapas. Na primeira, cada criança jogou três partidas com a pesquisadora. Na segunda etapa, os quatro participantes formaram duplas entre si, por sorteio e competiram jogando três partidas. Após o término dessas três partidas, houve uma mudança de parceiros entre as duplas, que novamente competiram jogando mais três partidas, a troca das duplas aconteceu até que todos os participantes tivessem jogado entre si. Na quarta etapa, cada participante jogou uma partida com a pesquisadora. Através dos dados obtidos pode-se observar a existência de sete categorias de interação social na situação de competição, sendo respectivamente: cooperação, confrontação, elaboração aquiescente, execução isolada, execução isolada com negação; execução isolada com comentário e exclusão. Na situação de não-competição, as categorias de interação social apresentadas pelas duplas variaram um pouco das encontradas na situação de competição. Além disso, foi constatada também uma evolução dos níveis de compreensão do sistema lógico contido no jogo Matrix em todos os participantes. Com base na análise dos resultados verificou-se que as formas de interação social estavam intimamente dependentes das características da situação-problema proposta, do funcionamento cognitivo de cada criança participante dessa interação e da dinâmica sócio-cognitiva apresentada. Percebeu-se também, que o progresso cognitivo parece estar associado às condições cognitivas de cada sujeito e a possibilidade de sua inter-relação com os parceiros.

O estudo realizado por Machado (2006) intitulado **“O caminho para o Tesouro do Pirata’ de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem em Fração e que Frequentam Sala de Recursos”** buscou discutir a interação social na tomada

de consciência do conteúdo fracionário de alunos em sala de recursos, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Pautado na teoria de Piaget, elaborou-se um jogo de regras, o qual envolveu o conteúdo de fração e teve como material de apoio os blocos lógicos. Foram sujeitos da pesquisa doze alunos subdivididos em três grupos: A, B e um grupo controle. Para a realização da pesquisa aplicou-se pré-teste, pós-teste I e II. Após o pré-teste, foram realizadas, com os grupos A e B, três sessões com o jogo de regras “O caminho para o tesouro do pirata”. No grupo A, não houve a intervenção da pesquisadora. No grupo B houve a intervenção da mesma, durante o jogo, solicitando as justificativas das jogadas realizadas. Este estudo possibilitou a visualização da importância que há em se utilizar o jogo de regras na prática pedagógica, aliado à intervenção em cada jogada, pois assim favorece a tomada de consciência, contribuindo para o processo de conhecimento lógico-matemático.

O estudo realizado por Ortiz (2006) intitulado “**O Jogo Como Facilitador na Construção do Número pela Criança**” tendo como recurso material o jogo dominó e o baralho denominado “Batalha”, objetivou verificar se sessões de jogos de regras podem favorecer o desenvolvimento da noção de número em crianças de 1ª série. Foram sujeitos da pesquisa 67 alunos pertencentes a uma escola particular da cidade de Mogi das Cruzes - SP, sendo que 33 crianças pertenciam a uma turma do período da manhã, a qual foi designada como grupo de controle e 34 de uma classe do período da tarde que compunham o grupo experimental. Ambas as turmas tinham as aulas ministradas pela mesma professora. Para coleta de dados e verificação da aquisição da noção de número pela criança, foram utilizadas 4 provas operatórias de Piaget: conservação de quantidades, conservação de líquidos, inclusão de classes e seriação. Estas provas foram usadas como pré e pós-teste, respectivamente, aplicadas a cada participante antes e após a realização de nove sessões de jogos. Através da análise dos dados foi possível confirmar a importância da utilização dos jogos em sala de aula, ou seja, podem ser utilizados pelo professor em sua prática pedagógica.

O estudo realizado por Reisdöfer (2006) intitulado “**A Evolução dos Possíveis e a Construção do Conhecimento Lógico-matemático via Jogo de Regras em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem**”, teve como objetivo demonstrar que o jogo de regras contribui para a evolução dos possíveis e construção do conhecimento lógico-matemático. Utilizou-se como metodologia o

estudo de caso com enfoque no método clínico piagetiano. Participaram da pesquisa sete meninos com idade de 12 anos, alunos de 5ª e 6ª séries de uma escola pública inserida em uma Instituição Abrigo. Os procedimentos de coleta de dado constituíram-se de: registro em diário de campo, filmagem, observação e intervenção educativa com os jogos de regras Detetive Matemático e Contig 60. Através da análise dos dados foi possível concluir que o uso do jogo de regras: favoreceu o processo de evolução dos possíveis e a construção do conhecimento lógico-matemático; transcendeu a representação do jogo como recurso para motivação e fixação de conteúdos; propiciou a ação, integração, reflexão e superação de dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a inclusão social.

O estudo realizado por Silva (2006b) intitulado “**Atividades Lúdicas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Conciliando Jogos Tradicionais e Digitais**” teve como objetivo investigar novas formas para o uso das atividades lúdicas como recurso metodológico. As bases teóricas que nortearam o estudo foram o construtivismo epistemológico de Piaget, as concepções de Pierre Lévy sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e as considerações de Stuart Hall sobre a cultura que, ligada à disseminação das tecnologias digitais, caracterizam o quadro da pós-modernidade. A coleta de dados foi realizada através da observação do contexto, entrevistas e intervenção (vivência de atividades lúdicas, digitais e tradicionais). Com a realização desta pesquisa pode-se concluir que os jogos, digitais e tradicionais se trabalhados na prática pedagógica, podem ser ótimos instrumentos na mediação do saber e permitem a realização do trabalho de desenvolvimento das crianças, porém sua eficácia depende da postura do professor e da fundamentação teórica que norteia seu trabalho.

O estudo realizado por Sousa (2006b) intitulado “**Uma Intervenção Pedagógica com Jogos nas Aulas de Matemática**” discorreu sobre a importância da utilização dos jogos no contexto social, afetivo, cognitivo e moral, como também a utilização de materiais concretos como fontes enriquecedoras para o contexto pedagógico escolar. O objetivo do estudo foi investigar as contribuições da intervenção pedagógica com jogos nas aulas de reforço da disciplina de Matemática. Foram sujeitos da pesquisa um grupo de alunos de 5ª a 7ª séries, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II situada na periferia da Zona Leste da Cidade de São Paulo. Para a realização da pesquisa foram desenvolvidas atividades nas quais utilizou-se jogos pedagógicos, alguns deles existentes no mercado e outros

construídos no processo da pesquisa, pela necessidade de facilitar a compreensão de alguns conteúdos matemáticos. Os resultados obtidos apontaram que os conteúdos matemáticos que foram trabalhados sem ser estabelecida uma relação com a cultura lúdica dos alunos, foram os que mais geraram dificuldades nas aulas de reforço. Através da análise dos dados pode-se observar que o jogo, através da sua relação com a cultura lúdica, permite uma relação espontânea entre os alunos possibilitando mais espaço e liberdade entre professor e aluno. Desta maneira concluiu-se que as intervenções pedagógicas com jogos nas aulas de reforço de Matemática são uma estratégia e um recurso didático que facilitam a compreensão dos conteúdos.

O estudo realizado por Araújo (2007) intitulado **“O Jogo Simbólico da Criança Cega”** teve como objetivo compreender a cegueira a partir da concepção histórica e desmistificá-la como incapacidade para aprender, apreender e ressignificar o mundo, indicando uma saída da concepção visocentrista, partindo do pressuposto da fenomenologia das percepções para analisar a cegueira. Para a realização deste estudo, optou-se pelo estudo de caso dos participantes, que consistiram em seis crianças cegas congênitas, as quais foram analisadas enquanto brincavam com o instrumento caixa de brinquedo, onde havia objetos-pivô, previamente selecionados, com o propósito de incentivar o faz de conta. Cada criança foi filmada em cinco sessões de 20 minutos, totalizando 10 horas de gravações. Estas gravações foram transcritas de acordo com o fluxo dos acontecimentos e em seguida selecionou-se os episódios representativos do jogo simbólico, desde as características apontadas por Piaget. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os pais/acompanhantes das crianças cegas sobre a importância do brincar. Os resultados desta pesquisa apontam para o fato de que todas as crianças realizam algum nível de jogo simbólico; as crianças que vivem em ambiente menos favorecido fazem jogo simbólico com menor complexidade, enquanto que as crianças que convivem com a presença de outras crianças propõem mais jogos de representação. Todos os pais participantes da pesquisa apontaram para o fato de seus filhos não saberem brincar. Outro aspecto importante exposto pela pesquisa é o fato de nenhuma criança estar freqüentando escola de educação infantil. A importância da intervenção precoce é ratificada com o fato das crianças que apresentam jogo simbólico mais evoluído também foram as que iniciaram mais cedo o atendimento especializado.

O estudo realizado por Boas (2007) intitulado “**Construção da Noção de Número na Educação Infantil: Jogos como Recurso Metodológico**” teve como objetivo analisar a hipótese de que o jogo é um recurso metodológico para a construção da noção de número na criança, se for utilizado com intencionalidade pedagógica para isso. O estudo foi realizado em uma escola particular de Educação Infantil da cidade de São Paulo, com 69 alunos de três anos e meio a sete anos e meio. Para a realização da pesquisa, foram utilizados Jogos de Percurso, de alvo e eliminação de pontos, em situação de sala de aula, propondo-se a resolução de problemas relacionados à contagem, comparação de quantidade, cálculo e notações. Com base em Sinclair e Sastre & Moreno, foram utilizados indicadores de evolução das notações elaboradas pelas crianças. Através da pesquisa foi possível observar progressos efetivos das crianças com relação aos conteúdos analisados. Observou-se também a importância dos tipos de jogos utilizados para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos propostos e foram considerados também os resultados quanto à evolução das notações, desta pesquisa e as de Sinclair e Sastre & Moreno. Como último ponto, discutiu-se o valor dos jogos para a aprendizagem da Aritmética. O presente estudo corrobora a hipótese de que os jogos podem ser um instrumento adequado para a construção da noção de número por alunos da Escola de Educação Infantil.

O estudo realizado por Andion (2008) intitulado “**O Jogo de Areia à Luz da Teoria Piagetiana: Uma Estratégia de Intervenção Psicopedagógica**”, teve como objetivo analisar as possíveis transformações dos estágios de pensamento quando da utilização do método psicoterapêutico do Jogo de Areia (Sandplay). Para a realização da pesquisa foi feito um estudo de caso de um adolescente de onze anos, o qual foi encaminhado para atendimento psicopedagógico pela professora e pela psicóloga do abrigo onde reside, por apresentar dificuldades de aprendizagem. Para a coleta de dados foram analisadas dez sessões de atendimento psicopedagógico durante o período de cinco meses, como também a aplicação de Provas Diagnósticas Operatórias de Piaget, para identificar em que estágio de desenvolvimento do pensamento o adolescente se encontrava. A análise dos resultados obtidos demonstrou que o método do Jogo de Areia pode ser utilizado nos atendimentos psicopedagógicos, pois favorece o desenvolvimento dos estágios de pensamento das crianças e adolescentes. A pesquisa contribuiu para a compreensão de que a caixa de areia, pelas suas

características, possibilita ao sujeito vivenciar e manifestar a sua realidade interna, expressar na construção dos cenários o estágio mental em que se encontra e pelas intervenções do profissional possibilitar o desenvolvimento mental.

O estudo realizado por Costa (2008) intitulado **“O que os Jogos de Entretenimento têm que os Jogos com Fins Pedagógicos não têm?”** aplica os conceitos de Wertheimer e Lewin, aos de Piaget e teve como objetivo investigar casos onde a aplicação de jogos de entretenimento para fins pedagógicos produziu resultados muito acima da média dos jogos projetados com este objetivo. Para a realização da pesquisa teve-se como guia a seguinte pergunta: “O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm?” E para responder a tal questão foi feito estudo detalhado dos jogos existentes no mercado que têm fins pedagógicos declarados. Realizou-se, também, uma análise do projeto A Dama da Música com a finalidade de compreender o método projetual realizado.

O estudo realizado por Rizzieri (2008) intitulado **“O Jogo como Dono da Bola e a Regra como Dona do Jogo: Um Estudo sobre a Construção da Moralidade Infantil”** teve como objetivo observar, identificar e analisar a idéia sobre a consciência e a prática das regras nos jogos com crianças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e suas relações com a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Foram sujeitos da pesquisa vinte crianças de uma Escola Particular de Cuiabá/MT. A coleta de dados foi realizada através de observações das crianças em sala de aula, no recreio e nas aulas de educação física, além de entrevistas, com as quais buscou-se avaliar o nível do juízo moral das mesmas. Para as aulas de Educação Física foram escolhidas nove atividades lúdico-recreativas, as quais priorizavam a consciência e a prática das regras. Através da análise dos dados obtidos, pode-se observar que o ambiente oferecido na sala de aula é coercitivo e tenso, o que resulta em indisciplina e ansiedade, influenciando de forma negativa as aulas de educação física. Observou-se ainda que as crianças quase não possuem oportunidades para desenvolverem a reciprocidade, o respeito mútuo e a reflexão sobre os conflitos que ocorrem tanto na sala de aula quanto nas aulas da quadra e estes dilemas apontaram, tanto no pré quanto no pós-teste, para uma moral da heteronomia. As crianças apresentaram-se egocêntricas e com dificuldade de pensar de forma autônoma. A pesquisa possibilitou um entendimento de que as discussões sócio-morais, em situação de jogos com regras, podem abrir

espaço para um desenvolvimento moral mais elevado desde que praticados com maior frequência.

O estudo realizado por Silva (2008d) **“As Estratégias no Jogo Quarto e suas Relações com a Resolução de Problemas Matemáticos”** que possuiu o objetivo de investigar se a intervenção com o uso do jogo de regras “Quarto” pode ser favorável às atividades de resolução de problemas de conteúdo matemático, foi baseado teoricamente no construtivismo de Jean Piaget. Participaram da pesquisa 21 alunos do Ensino Médio de duas escolas da rede particular da cidade de Campinas-SP. Para a coleta de dados foram realizados: encontros individuais onde a criança tinha que resolver uma Prova de Conhecimentos Matemáticos, promoção de Sessões de Intervenção com o Jogo “Quarto”, reaplicação da Prova de Conhecimentos Matemáticos e à aplicação da Prova das Permutações. A análise dos dados demonstrou que as sessões de intervenção com o jogo “Quarto” foram eficazes, uma vez que possibilitou aos sujeitos a utilização de uma mesma forma de raciocínio em diferentes conteúdos, o que favoreceu a resolução dos problemas apresentados.

O estudo realizado por Soares (2008) intitulado **“O Jogo como Recurso Didático na Apropriação dos Números Inteiros: Uma Experiência de Sucesso”** enfatizou os jogos e a aquisição de conhecimento e objetivou investigar a potencialidade de se reintroduzir os números inteiros negativos, a partir de uma intervenção de ensino pautada em resolução de problemas, utilizando jogos como recurso didático e, também, verificar a compreensão dos alunos sobre as operações (adicionar e subtrair) com números inteiros positivos e negativos, a partir do trabalho realizado com o livro didático adotado na escola na qual a pesquisa foi realizada. Foram sujeitos da pesquisa alunos de três salas de sétimo ano do Ensino Fundamental de nove anos, de uma escola particular de São Paulo, que foram divididos em dois grupos, o experimental composto por duas turmas e o de controle composto por apenas uma. Para a realização da pesquisa foram necessários dois momentos, primeiro a aplicação dos instrumentos diagnósticos (pré e pós-testes) em ambos os grupos e segundo a aplicação da intervenção de ensino, com uso do jogo Perdas e Ganhos e do Jogo das Argolas Surpresa, apenas no grupo experimental. Através da análise dos resultados do pré-teste pode-se observar que os alunos possuíam algum conhecimento prévio sobre números inteiros negativos. O desempenho dos grupos em relação aos testes mostrou que houve uma diferença

nos resultados e que o crescimento do grupo experimental foi maior. Porém, ambos os grupos apresentaram maior dificuldade na resolução de expressões numéricas que envolviam os números inteiros negativos. No que concerne à intervenção de ensino, notou-se que os jogos realmente podem contribuir para a aprendizagem significativa dos números inteiros negativos.

O estudo feito por Suleman (2008) intitulado “**O Jogo e a Educação Matemática: um Estudo sobre as Crenças e Concepções dos Professores de Matemática quanto ao Espaço do Jogo no Fazer Pedagógico**”, teve como objetivo conhecer as crenças e concepções dos professores de Matemática quanto ao espaço do jogo no seu fazer pedagógico. A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na caracterização: de crenças e concepções; da natureza do jogo e suas plurimanifestações; da Educação Matemática como ciência em formação e da relação entre o jogo como recurso metodológico e a Educação Matemática. Na segunda etapa foi feita uma coleta de dados através de uma entrevista semi-estruturada com os participantes que consistiram em 20 professores de matemática da rede pública estadual de ensino de São José do Rio Preto/SP que lecionavam no Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries. Através da análise dos dados foi possível constatar que os professores participantes desta pesquisa utilizam o jogo em sua prática pedagógica, alguns professores dão um espaço periférico para o jogo em suas aulas, outros dão um espaço mais amplo e o utilizam de forma sistematizada, mas é importante ressaltar que todos utilizam-se desse método. Foi possível analisar também que falta aos professores um maior conhecimento das teorias que subsidiam o uso do jogo para que este assuma a função de mediadora entre o conhecimento matemático e a aprendizagem do aluno. Através dos resultados notou-se que a utilização dos jogos em aulas de Matemática, ocorre mais em caráter motivacional do que por atuação num contexto pedagógico construtivista, o que mostrou a ausência, no discurso desses professores, da epistemologia piagetiana, destacada como muito importante para o ensino de Matemática e o jogo como recurso metodológico.

O estudo realizado por Dias (2009) intitulado “**A Construção do Conhecimento em Crianças com Dificuldades em Matemática, Utilizando o Jogo de Regras Mancala**” teve como objetivo analisar as etapas de aquisição e do domínio dos aspectos referentes às regras e às estratégias do jogo Mancala, na modalidade designada Kalah, em crianças que apresentavam dificuldades em

matemática e em crianças que não apresentam tais dificuldades. Foram sujeitos da pesquisa 24 estudantes da 3ª série do ensino fundamental. Para a coleta de dados foram realizadas sete sessões individuais com o jogo. Através da análise dos dados e da realização da pesquisa verificou-se que nos dois grupos houve uma tendência de melhora durante as partidas em relação às regras, mas o mesmo não ocorreu em relação às estratégias. Notou-se também que as crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentaram melhores argumentos em relação às suas jogadas.

O estudo realizado por Graciolli (2009) intitulado “**Jogo ‘Guardião do Meio Ambiente’**: Uma Proposta Pedagógica para o Ensino de Ciências e Educação Ambiental” teve como objetivo o desenvolvimento de um jogo didático intitulado “Guardião do Meio Ambiente” e a verificação da viabilidade do seu uso com alunos do ensino fundamental e médio na busca de práticas pedagógicas que possam auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para a elaboração dos temas abordados o jogo foi utilizado como base do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano de Campo Grande-MS. Foram sujeitos da pesquisa 50 alunos de 6º ano de ensino fundamental e 31 alunos de ensino médio de duas escolas públicas situadas em Campo Grande/MS. Para coleta de dados foi aplicado um questionário composto de questões objetivas e descritivas após todos terem jogado o jogo: “Guardião do Meio Ambiente”. Após a análise dos dados dos questionários, que foram analisados através do modelo proposto por Laurence Bardin, foi possível notar que o jogo, enquanto instrumento motivador do aprendizado, apresentou resultados satisfatórios facilitando o processo de aprendizagem sobre os temas abordados e favorecendo o estímulo ao raciocínio lógico. Mostrou-se também viável em sala de aula para o ensino de temas relativos à Educação Ambiental, motivando e estimulando os alunos a aprendizagem de forma prazerosa.

O estudo realizado por Rodrigues (2009) intitulado “**Jogos de Construção nas Aulas de Educação Física: Alternativa Pedagógica para Aquisição de Competências Leitora e Escritora**” objetivou a construção de competências leitora e escritora numa perspectiva globalizante das aulas de Educação Física. Para alcançar tal objetivo o pesquisador buscou respaldo teórico nas concepções de Piaget sobre jogos de construção. Foram sujeitos da pesquisa uma classe de alfabetização em uma escola pública de Cubatão, SP. Para a realização da mesma utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: aulas

passeio, história-roteiro, temas geradores, palavras geradoras, roda cantada, lengalenga, colagens alfabetizadoras, dominó das rimas, cartas alfabetizantes, jogos da memória e livro em quadrinhos, todos desenvolvidos sob a forma de jogos de construção. A coleta de dados ocorreu através da filmagem em vídeo das aulas, de fotografias, gravações, registros por escrito e depoimentos dos alunos. A análise dos dados demonstrou a reversão do quadro de fracasso escolar detectado no mês de agosto de 2006 e a presença constante de autonomia nos alunos nas situações de ensino e aprendizagem sugeridas ao longo da pesquisa. Outro ponto que se destacou foi referente a postura mais ativa dos pais e dos demais professores da escola em relação às ações de escolarização propostas pela direção e/ou diretoria de ensino.

O estudo realizado por Simili (2009) intitulado “**Jogos de Regras e Educação: Concepções de Docentes do Ensino Fundamental**” destacou as relações entre a psicologia genética, os processos de ensino e de aprendizagem e os jogos de regras e objetivou analisar a concepção do professor sobre as contribuições do emprego dos jogos de regras no processo educativo e no desenvolvimento psicológico; investigar a importância dada por este ao emprego do jogo regado na sala de aula; verificar a existência e a avaliação que os professores fazem sobre o jogo em seu planejamento pedagógico e a relação entre os jogos de regras e o brincar do professor na infância. Foram sujeitos da pesquisa professores, escolhidos aleatoriamente, entre todos os professores do Ensino Fundamental do ciclo I ao IV de Escolas Municipais localizadas na Região Sudoeste do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de um questionário e de entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados mostrou que no discurso dos professores, o emprego dos jogos de regras mostrou-se como um importante instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, porém os profissionais não fazem nenhuma relação dos jogos com o desenvolvimento psicológico, isto é, não conseguem visualizá-los como um meio contribuinte para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças e que embora considerem os jogos positivos, a maioria dos professores não os empregam em sala de aula.

O foco dos estudos que empregaram a perspectiva de Piaget no estudo do jogo está no desenvolvimento dos processos ou noções e são enfatizados no contexto escolar, principalmente no que concerne como estratégia importante à

evolução das noções de matemática. Apenas seis pesquisas, das 21, possuem um foco de investigação diferenciado.

Investigar a socialização das crianças por meio de jogos, analisar o jogo enquanto estratégia de atendimento psicoterapêutico e sua relação com as possíveis transformações dos estágios do pensamento, investigar casos onde jogos de entretenimento, aplicados com fins pedagógicos, obtiveram melhores resultados que os jogos pedagógicos, a utilização do jogo como estratégia para desmistificar a cegueira e analisar como a inteligência atua para a solução de problemas em contexto de jogo, foram os objetivos das pesquisas em que o foco de estudo não estava diretamente aplicado ao contexto escolar, embora tratassem de temáticas circundantes.

A forma como o jogo pode favorecer o desenvolvimento da noção de número, a sua contribuição para a evolução dos possíveis e construção do conhecimento lógico-matemático, a utilização de novas formas para o uso das atividades lúdicas, as concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no seu fazer pedagógico, a importância da estrutura matemática para a aquisição do conhecimento lógico-matemático, quais as contribuições da utilização do jogo como intervenção nas aulas de matemática, a importância da prática das regras dos jogos com crianças nas aulas de Educação Física e com dificuldades de aprendizagem, as concepções dos professores em relação ao jogo em seu fazer pedagógico e a contribuição dos jogos de regras para o processo educativo resumem os objetivos pesquisados nos 16 estudos que investigaram o jogo no contexto escolar.

Esta predominância de pesquisas sobre a utilização do jogo como estratégia de ensino e sua importância no contexto escolar, principalmente no que se refere à aquisição de conceitos na área da matemática, demonstra a grande necessidade que os professores possuem de um aprofundamento cada vez maior neste assunto.

3.3 O BRINCAR NOS ESTUDOS APOIADOS EM WINNICOTT

Localizou-se 07 estudos que utilizaram como base teórica as concepções de Winnicott sobre o brincar.

O estudo realizado por Oliveira (2005a) intitulado “**Brincando com Sucata: A Espontaneidade em Jogo**” pautado em um pensamento transdisciplinar em que o destaque foi dado a Winnicott, que considera que a criatividade está diretamente relacionada ao brincar e está na base de qualquer experiência cultural, teve como objetivo demonstrar – por meio de experiências realizadas em oficinas de criação espontânea, com diferentes grupos: professores de educação infantil, alunos universitários, policiais militares e crianças –, como a sucata possibilita a criatividade e a ressignificação. Com a realização deste estudo foi possível compreender a sucata como objeto e como método, uma vez que ela deixa de ser apenas um instrumento para captura da realidade, para se tornar um dispositivo, um modo, um método para criar e transformar realidades.

O estudo realizado por Oliveira (2005b) intitulado “**Brincar no Hospital: um Encontro Possível**” teve como objetivo principal a discussão do brincar no contexto hospitalar. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2003, na pediatria do Hospital Estadual Dr. Odilo Antunes de Siqueira, localizado na cidade de Presidente Prudente/SP e participaram três crianças do sexo masculino, nas idades de três anos, quatro anos e dez meses e doze anos e cinco meses. A base teórica do estudo foi pautada na compreensão do brincar para Freud, Klein e Winnicott. Para a realização desta pesquisa o autor apoiou-se na formulação teórica de espaço potencial elaborada por Winnicott e assim propôs um trabalho junto à criança hospitalizada, o qual denominou de encontro. O encontro baseou-se no brincar espontâneo e no oferecimento de acolhimento emocional à criança, descrito por Winnicott como holding. Durante os encontros, os quais ocorreram diariamente por aproximadamente uma hora durante onze dias, foi utilizada uma pasta contendo brinquedos, materiais escolares. O principal resultado do presente estudo foi a mudança de atitude da criança após os encontros. Percebeu-se ainda que brincar, desenhar e conversar produziu uma ressonância interna favorável na criança, o que ficou explícito por meio dos desenhos, temas, brincadeiras e forma de enfrentamento da hospitalização; na brincadeira, temas hospitalares foram ocupados por outros

relacionados à volta ao lar. Alguns desenhos apontaram o sentimento da criança perante sua doença e, com os encontros, foi possível obter a percepção de que tanto as mães como os acompanhantes bem como a equipe de saúde se mostraram atentos a essas mudanças.

O estudo realizado por Menegat (2006) intitulado “**Estratégias Lúdicas Utilizadas pelas Crianças Frente à Separação Materna na Entrada da Pré-escola**” foi pautado em dois artigos, ambos com base nas teorias de Winnicott. O primeiro artigo teve como objetivo discutir a ligação existente entre a relação mãe-filho e a expressão do brincar. Para sua elaboração foi realizado um levantamento de algumas pesquisas que investigavam e salientavam a valorização do uso do brinquedo em situações onde as crianças enfrentam dificuldades. Este levantamento propiciou uma observação sobre a escassez de poucos trabalhos com o referencial psicanalítico sobre o brincar além do setting da psicoterapia psicanalítica e da psicanálise com crianças. Com a elaboração deste artigo foi possível evidenciar a importância que o brincar possui para a criança como um meio de expressão e de elaboração de angústias. O segundo artigo que compõe o presente estudo buscou analisar as estratégias lúdicas que as crianças utilizam para enfrentar a separação materna na entrada da pré-escola. Para alcançar tal objetivo foram realizadas observações do brincar de crianças pré-escolares e entrevistas com as mães. Participaram da pesquisa seis crianças com idades entre quatro e cinco anos, na fase de ingresso na escola. Neste estudo se destacaram alguns elementos: a relação entre mãe e filho, a identificação no brincar, o brincar e a fantasia de abandono, a angústia e a restrição do brincar e a angústia e o objeto transicional.

O estudo realizado por Rosário (2007) intitulado “**Brincar de Viver: Experimentações entre Winnicott, Deleuze e Guattari**” teve como objetivo explorar de forma teórica o tema do brincar e seu uso na clínica psicanalítica, tendo como referência o pensamento de Winnicott, em possíveis conexões com o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari. A base do estudo foi a concepção de Winnicott sobre o uso do brincar como campo de experimentação na vida e no espaço clínico, procurando explorar possíveis variações intensivas que resultem nas conexões investigadas. As contribuições de Deleuze e Guattari referiram-se a alguns conceitos filosóficos como: pensamento rizomático, plano de imanência, devir e linha de fuga, entre outros como meio de explorar possíveis agenciamentos entre elementos do pensamento desses pensadores. A pesquisa buscou situar a

importância do brincar como local privilegiado do encontro afetivo entre terapeuta e paciente e que ocorre pelo compartilhamento, para a concepção de uma clínica que privilegia o papel do sensível e da criação, propiciado pela experimentação.

O estudo realizado por Silva (2008b) intitulado **“Psicanálise com Crianças e a Função do Brincar na Clínica”** surgiu a partir das inquietações da autora em relação ao trabalho com clínica de crianças e sua referência ao brincar. As considerações sobre o brincar na clínica e suas articulações possíveis com psicanalistas como Freud, Lacan e os pós freudianos.

O estudo realizado por Caneschin (2009) intitulado **“Itinerário de um Jogo Adolescente: uma Pesquisa Winnicottiana a partir dos Desenhos Japoneses”** pautado na teoria de Winnicott sobre adolescência e jogo, teve como objetivo investigar as especificidades que o brincar adquire na adolescência tendo como chave de leitura os mangás, animês e os jogos decorrentes deles, entendendo-os como práticas pertencentes a uma mesma tribo juvenil, assim como investigar que feições do self adolescente, as quais podemos vislumbrar por meio desses jogos. Foram sujeitos da pesquisa uma tribo juvenil composta por adolescentes fãs de animês e mangás (desenhos animados e histórias em quadrinhos japoneses). Com a realização do estudo exposto foi possível perceber que, no espaço potencial constituído por esses adolescentes, há compartilhamento, comunicação, criação, constituição de relações e um movimento de influência contínua entre diferentes espaços potenciais, o que acaba por extrapolar o limite da própria tribo e influencia a cultura mais ampla da qual ela faz parte. Perante o que foi supracitado foi possível ainda perceber que os adolescentes possuem o desejo de ocupar diversos espaços e lugares, para fazer com que estes se abram para outras realidades. Lutar, escapar e fugir são verbos usados com frequência durante os jogos e mostram que neles estão as melhores estratégias para a construção de sua própria morada.

O estudo realizado por Silva (2009) intitulado **“O Jogo Digital como Elemento de Apoio ao Resgate e à Valorização do Conteúdo Cultural Regionalizado”** pautado no trabalho de Huizinga e Winnicott para a ampliação do entendimento a respeito do espaço fértil que se estabelece a partir das relações obtidas com e a partir do jogo. O presente estudo, de cunho teórico, teve como ponto central as alterações provocadas pelas tecnologias da comunicação que estimulam o desenvolvimento de novas linguagens, como a dos jogos, que procuram

dar conta desta multiplicidade de estímulos e significações e favorecer o acesso sob novos formatos. Com a elaboração do estudo foi possível verificar que a forma peculiar com que o jogo digital permite tratar os contextos, faz com que estes sejam valorizados por um público novo, carente de intervenções diferenciadas. Favorece também o processo, apresentado por Alves, de ressignificação, com o participante reconhecendo o conteúdo e tomando-o para si. Assim, o jogo pode atuar significativamente no resgate de questões culturais regionalizadas, com seu acesso mais democratizado e tendo sua distribuição facilitada por meio das atuais redes que se expandem a cada dia.

O baixo número de pesquisas em que o brincar é discutido na perspectiva de Winnicott pode ser decorrente do período por nós definido nesta coleta, o que indica que os estudos contemporâneos não contemplam a abordagem de Winnicott como em anos anteriores a este período.

As pesquisas aqui analisadas trazem como ponto central o brincar: no contexto hospitalar, como estratégia de atendimento clínico, como utilização, por parte de crianças pequenas, para enfrentar a separação da mãe quando ingressam na escola e o uso enquanto técnica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem

Neste grupo de pesquisas há ainda aquelas que visaram investigar as especificidades que o brincar adquire na adolescência tendo como base a leitura dos mangás, animes e seus jogos, que utilizaram a teoria do brincar de Winnicott para analisar como a sucata pode possibilitar a criatividade e outra que fez um estudo teórico sobre as alterações provocadas pelas tecnologias da comunicação que estimulam o desenvolvimento de novas linguagens, como a dos jogos.

O grande foco das pesquisas com base na teoria de Winnicott e deste articulado a outros autores refere-se à visão mais clínica do brincar. Sendo assim, possuem o foco de estudo diferente daqueles encontrados nas pesquisas com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, as quais convergem mais para o seu uso enquanto estratégia a ser utilizada na escola.

3.4 O BRINCAR TRATADO DE MODO INTERDISCIPLINAR ENTRE OS AUTORES

Durante o processo de pesquisa foram localizados estudos que fazem uma leitura interdisciplinar sobre o brincar abrangendo em um mesmo estudo as concepções dos autores que elegemos neste trabalho: Vygotsky, Piaget e Winnicott.

3.4.1 Estudos Pautados em Vygotsky e Piaget

Foram localizados 13 estudos que tomaram como base de análise uma leitura interdisciplinar entre Vygotsky e Piaget.

O estudo realizado por Portas (2006) intitulado **“O Jogo Como Instrumento Educativo: Sua Presença em Duas Escolas de Ensino Fundamental I de São Paulo”** baseado em leitura interdisciplinar das teorias de Rousseau, Fröebel, Montessori, Wallon, Vygotsky e Piaget, entre outros autores contemporâneos que enfocam os jogos como instrumento educativo, teve como objetivo investigar o papel do jogo no processo educativo de crianças do Ensino Fundamental I. Participaram da pesquisa duas escolas de níveis sócio-econômicos distintos na cidade de São Paulo, sendo uma particular e outra pública, EMEF. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com professores de Educação Física, Polivalente, Coordenadores Pedagógicos e Inspetores de Alunos. Os dados obtidos foram classificados com base nas categorizações de Piaget, Vygotsky e Wallon, com o objetivo de identificar a presença de traços de jogos e brincadeiras populares realizados no século passado, nas atividades lúdicas realizadas nas duas escolas. Com a análise destes dados foi possível observar diferenças nas realidades das escolas. Na escola pública os jogos são usados de para a prática de competição, enquanto que na escola particular os jogos são utilizados de forma mais lúdica e formadora. Estes resultados enfatizam a urgência de uma percepção mais contemporânea do valor educativo dos jogos e seu aproveitamento sistemático em escolas e demais espaços de formação e aprendizagem.

O estudo realizado por Silva (2006a) intitulado “**O Direito de Brincar: Construindo a Autoria do Pensar**” que teve como base teórica uma leitura interdisciplinar sobre o brincar, na qual foram utilizadas as concepções de Vygotsky, Piaget e Wallon, objetivou compreender o direito de brincar das meninas e meninos de alguns poucos anos e sua relação com a autoria do pensar. Para a realização da pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, foram feitas observação participante, registro escrito, fotográfico e em vídeo, entrevista e análise de documentos, que tiveram como foco revelar os encontros e desencontros que perpassam o direito de brincar das crianças de dois e três anos de uma creche pública. A análise dos dados demonstrou a dialogia existente entre o direito de brincar e a autoria do pensar, através das seguintes questões: Como a creche interpreta o brincar? As brincadeiras realizadas na creche promovem a autoria do pensar? Qual a influência das famílias nas brincadeiras infantis?

O estudo realizado por Almeida (2007) intitulado “**Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar Brincando não é Brincar de Ensinar**” de cunho teórico teve como objetivo enfatizar o uso de jogos e brincadeiras na escola, com o intuito de aumentar o conhecimento das crianças acerca de sua língua-mãe e de seus papéis no seio da sociedade em que vivem. Para a pesquisa foi realizado em primeiro lugar uma apresentação das origens da palavra “lúdico” e seu uso na educação. em seguida foram fornecidas informações sobre as fases de desenvolvimento das crianças, pautado na teoria de Piaget. Apresentaram-se também algumas atividades lúdicas, as quais podem ser utilizadas na escola, para facilitar o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que a criança se sinta motivada e apreenda os conteúdos escolares relativos à aprendizagem desta matéria. A base teórica que respaldou o estudo foi pautada nas contribuições de Brougère, Brunner, Chateau, Freire, Piaget, Piaget & Inhelder, Snyders e Vygotsky.

O estudo realizado por Azevedo (2007) intitulado “**O Uso de Softwares Educativos numa Perspectiva Lúdica, para a Construção do Conhecimento**” teve como objetivo analisar se o uso de softwares educativos, numa perspectiva lúdica, pode contribuir para a construção do conhecimento de crianças do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola particular do município do Rio de Janeiro – o Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) e para a coleta de dados foram utilizadas observações das crianças na sala de Informática, questionários e entrevistas semi-estruturadas para os professores e

equipe pedagógica. A base teórica do estudo foi pautada em teorias e pesquisas sobre os avanços tecnológicos no Ensino Fundamental, utilização de softwares educativos, atividades lúdicas e a mediação professor-aluno. Para a análise do material utilizadas as contribuições de Papert, Piaget, Valente, Vygotsky, Winnicott e Kishimoto. Através da análise dos dados obtidos pode-se concluir que o uso de softwares educativos de forma lúdica é importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que ao tornarem as aulas mais dinâmicas e favorecerem a mediação entre professores e alunos, possibilitam a construção do conhecimento. No entanto, foi enfatizada a necessidade de uma avaliação criteriosa do software utilizado, a fim de analisar sua aplicabilidade nas situações de aprendizagem, além de constatar-se que o uso dos softwares sugere mudança na postura dos professores, em direção a uma educação reflexiva e participativa.

O estudo realizado por Druzian (2007) intitulado **“Jogos como Recurso Didático no Ensino-Aprendizagem de Frações”** teve como objetivo analisar, através do emprego de uma metodologia lúdica, as contribuições do uso de jogos didáticos, no ensino aprendizagem de operações com frações. Foram sujeitos da pesquisa os alunos da 5ª série da turma 51 de uma escola estadual na cidade de São Sepé, RS. Para a realização da pesquisa foram utilizadas 12 horas aulas de matemática, as quais foram intercaladas com aulas expositivas. A coleta de dados foi feita através da observação participante, anotações no diário de campo, gravações em áudio, análise de documentos e um questionário. A base teoria que norteou o estudo foi pautado nas contribuições de Piaget, Antunes, Kishimoto, Grando, Kamii, Macedo, Rino, Sá e Vygotsky, que trabalham a educação lúdica como forma de aprendizagem, valorizando o uso dos jogos, sendo eles, ou não, específicos para a área de Matemática. Com a análise dos dados constatou-se que o aluno, ao jogar, deixa de ser apenas ouvinte passivo das explicações do professor para ser um elemento ativo, construindo sua própria aprendizagem.

O estudo realizado por Sena (2007) intitulado **“O Jogo Como Precursor de Valores no Contexto Escolar”** objetivou investigar o jogo como percurso de valores, delimitando como objeto de análise a incorporação, pelas crianças, dos valores: cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança. Para a realização da pesquisa, foram necessárias três etapas: na intervenção 1 houve uma sondagem inicial; na intervenção 2, uma sondagem parcial; e na intervenção 3, a sondagem final. A coleta de dados durante as três etapas foi

realizada através de observações participante, registros escritos e intervenções do pesquisador em relação às crianças através do jogo. A base teórica do estudo foi pautada na Teoria Histórico-Cultural, com destaque para Vygotsky, Leontiev, Elkonin e em Piaget, bem como em autores que discutem a educação numa perspectiva globalizadora, como Zabala, Garófano, Salvador, Pontecorvo e Sanmartín. Através da análise dos dados e das discussões teóricas foi possível concluir: que a Educação Física deve propiciar o ensino de seus conteúdos de uma forma que possibilite o desenvolvimento global e holístico da criança; a necessidade de compreender o jogo como um instrumento de enriquecimento da cultura lúdica e a importância que o professor dessa matéria tenha um conhecimento sobre o jogo e o desenvolvimento infantil. Por fim, pode-se concluir também que o jogo se justifica como conteúdo e instrumento de intervenção privilegiado da Educação Física contemporânea, no processo de socialização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo realizado por Silva (2007) intitulado **“Faz-de-conta que eu Brinco: O Comparecimento da Brincadeira na Educação Infantil da Rede Pública de Vitória da Conquista – Bahia”** teve como objetivo compreender o lugar da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia. A base teórica que norteou o estudo foi a abordagem sócio-histórica compreendida a partir de Vygotsky e Leontiev, com a teoria social da construção do conhecimento e seu diálogo com autores como Piaget e Brougère. A pesquisa foi realizada em 04 creches públicas, dentre as 18 existentes no município. Os sujeitos da pesquisa foram 09 educadoras que trabalham com crianças de 03 e 04 anos e as crianças de suas respectivas salas. A coleta de dados foi feita através da observação participante e da entrevista semi-estruturada com as educadoras, enfocando a atividade da brincadeira, especificamente na forma como se manifesta na educação infantil. A análise dos resultados mostrou que, apesar das limitações que configuram a rotina nas creches, a brincadeira comparece na educação infantil. A pesquisa teve o intuito de contribuir para a efetivação das políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, para a criança de zero a seis anos, fomentando a discussão sobre a prática do educador, suas limitações e possibilidades.

O estudo realizado por Vilela (2008) intitulado **“O Lúdico como Instrumento de Aprendizagem no Ensino da Matemática”** pautado nas teorias de Bettelheim, Piaget, Vygotsky, Kishimoto e D’Ambrósio teve como objetivo investigar,

a partir de escolas do município de Mineiros, especialmente na rede municipal de Ensino, a relação existente entre a utilização ou não do lúdico como instrumento de ensino de Matemática. Para a realização da pesquisa foram feitas análises de documentos, de questionários e entrevistas. Com a realização da pesquisa pode-se concluir que, embora na teoria o lúdico se destaque como fator importante para a educação matemática, os dados se mostram insuficientes para comprová-lo, frente a existência de outros fatores presentes no cotidiano escolar que podem influenciar os resultados dos alunos.

O estudo realizado por Matos (2008) intitulado “**Jogo dos Quatis: Uma Proposta de uso do Jogo no Ensino de Ecologia**” embasado nas teorias de Piaget e Vygotsky sobre o jogo, objetivou otimizar o Jogo dos Quatis e de analisar a sua eficácia na fixação de conceitos básicos de ecologia. Participaram da pesquisa 413 alunos e 5 professores do sexto ano de três instituições de ensino de Belo Horizonte. Para a coleta de dados foram aplicados questionários de satisfação e testes. Através da realização da pesquisa pode-se concluir que o Jogo dos Quatis torna as aulas de Ciências mais interessantes e menos cansativas para professores e alunos, além de contribuir para a assimilação do conteúdo de ecologia, auxiliar na resolução de situações-problema e na interpretação da linguagem gráfica.

O estudo realizado por Silva (2008c) intitulado “**Processos Cognitivos em Jogos de Roleplaying: World of Warcraft VS. Dungeons & Dragons**” foi uma análise comparativa da psicologia dos Roleplaying Games (RPGs), em suas modalidades 'de mesa' (PnP RPG) e online (MMORPG). As teorias adotadas para a análise são: a Teoria da Mediação Cognitiva de Campello de Souza, a Teoria da Integração Conceitual de Turner & Falconnier, um modelo fatorial das motivações nos RPGs de Yee, a perspectiva de Piaget sobre os jogos e o desenvolvimento cognitivo, a visão de Vygotsky acerca do papel sociocultural dos jogos no desenvolvimento e os Quadros de Interação de Fine. A investigação empírica abrangeu os jogos Dungeons & Dragons (D&D) e World of Warcraft (WoW), cujos jogadores foram abordados através de questionários online. Participaram da pesquisa 606 participantes de WoW e 690 de D&D numa amostra de conveniência obtida via Web no período de outubro a dezembro de 2007. Através da análise dos dados obtidos pode-se concluir que os RPGs estudados apresentam elevada complexidade cognitiva, sendo catalisadores de processos mentais sofisticados, com o de mesa mais próximo de um deleite literário e possíveis vocações

psicoterapêuticas, enquanto o online está mais ligado ao pensamento lógico-matemático e ao trabalho em equipe, portanto, mais afins aos interesses educacionais.

O estudo realizado por Burihan (2009) intitulado **“Os Videogames como Recurso de Ensino-Aprendizagem: Uma Experiência nas Aulas de Matemática do Ensino Fundamental na Rede Pública”** teve como objetivo investigar a utilização dos videogames no contexto educacional e quais as possibilidades de utilização dos mesmos como estratégia de ensino/aprendizagem. O objeto de estudo da pesquisa foi o game de simulação “The Sims 2”. A fundamentação teórica do estudo foi composta por uma visão panorâmica das políticas públicas educacionais do Brasil e um breve histórico sobre os videogames e sua utilização na educação, baseada na concepção construtivista de Piaget e Vygotsky. A análise pedagógica de alguns games foi realizada com base na referência Coll e Zabala. Para a realização da pesquisa as estratégias metodológicas dividiram-se em cinco etapas: aplicação do questionário inicial (diagnóstico); elaboração do projeto; desenvolvimento “in loco”; aplicação do questionário final e análise dos dados. Com a produção deste estudo pode-se verificar que os videogames não são desenvolvidos com objetivos educacionais, porém podem ser utilizados para tal propósito desde que estejam associados a um projeto pedagógico que estabeleça estratégias, as quais permitam trabalhar os conteúdos em diferentes dimensões, sejam elas, conceituais, procedimentais ou atitudinais.

O estudo realizado por Mattos (2009) intitulado **“Jogo e Matemática: Uma Relação Possível”** investigou a relação dos Jogos com a construção dos conceitos Matemáticos. Foram sujeitos da pesquisa crianças de turmas do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública no município de Vitória da Conquista (BA). A base teórica do estudo são as contribuições de Huizinga, Kihimoto, Kamii, Machada, Piaget, Santos, Vygotsky, com relação aos jogos e ao ensino de matemática. Para a realização da pesquisa foram feitas observações in loco, com registro fotográfico, entrevistas com as educadoras das turmas selecionadas e um grupo focal, analisando como se estabelece a relação dos Jogos com o Ensino da Matemática. A análise dos dados possibilitou a identificação da importância pedagógica dos Jogos no Ensino da Matemática e sua contribuição na construção de conceitos nessa área, permitindo, também, a reflexão sobre a

forma como estes são trabalhados em sala de aula, onde, muitas vezes, são aplicados como jogos de exercícios e não como Jogos de construção.

O estudo realizado por Soares (2009) intitulado “**Jogo de Regras na Aprendizagem Matemática: Apropriações pelo Professor do Ensino Fundamental**” teve como referencial teórico as concepções de Brougère, Huizinga, Kishimoto e Piaget sobre as categorias: lúdico, brincadeira e jogo, jogo de regras; as idéias de Vygotsky e Muniz no que concerne ao jogo, a aprendizagem matemática e o processo de mediação, assim como Bruner e Benjamin destacando a potencialidade da criança. O objetivo da pesquisa foi o de investigar a apropriação do jogo de regras pelo professor das séries iniciais do Ensino Fundamental para o favorecimento da aprendizagem matemática. Os sujeitos são de uma instituição pública de Brasília – DF, com a participação de uma professora do 3º ano. Para a coleta de dados foi realizado um acompanhamento das atividades com jogos desenvolvidas pela professora, desde a escolha e a elaboração do planejamento à execução, sempre conversando com as crianças e com ela após cada atividade realizada, além de observações e entrevistas. Através da análise dos dados obtidos pode-se eleger três grandes categorias, as quais correspondem a momentos e situações associados à apropriação do jogo pela professora: primeiro a necessidade da noção de imprevisibilidade ao desenvolver atividades com jogos, segundo os processos suscitados pelo jogo na aprendizagem matemática e terceiro a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica a partir do jogo. Com a realização do estudo foi possível observar que antes da intervenção realizada, a professora se apropriava dos jogos apenas para recreação e fixação de conteúdos matemáticos, mas com o decorrer do processo investigativo e de sua efetiva participação ela passou a observar a construção do pensamento matemático das crianças, refletindo assim sobre suas práticas pedagógicas.

Dos 13 estudos encontrados e analisados, apenas três não possuem o foco de análise na relação entre o jogo e a educação. Compreender o direito de brincar de crianças pequenas e a relação entre a autoria do pensar; o jogo como percursos de valores e uma comparação entre a psicologia dos Roleplaying Games, nas modalidades de mesa e on-line foram os objetivos destes dois estudos.

No que concerne aos outros nove estudos localizados, sabe-se que possuem como foco de estudo o jogo no contexto escolar. Investigar o papel, o lugar e o uso dos jogos e brincadeiras no processo educativo, as contribuições do uso de

jogos didáticos no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos, a utilização dos videogames no contexto educacional, como também sua utilização como estratégia de ensino/aprendizagem e apropriação do jogo de regras pelo professor foram os objetivos das nove pesquisas direcionadas para a área escolar.

Com a descrição das pesquisas supramencionadas foi possível notar que os estudos embasados em Vygotsky e em Piaget focalizam a questão do jogo nos ambientes educacionais. Os dois teóricos são evocados para explicar processos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem e suas implicações para a educação. Essa ênfase também esteve presente nos estudos que apresentamos anteriormente nos quais um dos dois teóricos era empregado como base teórico-metodológica.

3.4.2 Os Estudos Pautados em Vygotsky e Winnicott

Na referida base de dados, onde ocorreu nossa busca, foram localizados apenas 2 estudos que articulam as teorias de Vygotsky e Winnicott para discutir o brincar.

O estudo realizado por Cravo (2006) intitulado “**Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Gênero**” teve como objetivo investigar a relação entre brincadeiras infantis e construção da identidade de gênero. A base teórica que respaldou o trabalho traz as contribuições de Bettelheim, Moyles, Winnicott, Huzinga e Kishimoto sobre o brincar, as contribuições de Beauvoir, Mead e Saffioti sobre identidades de gênero e a teoria de Vygotsky sobre aprendizagem. Participaram da pesquisa crianças de turmas do Ensino Fundamental I de uma escola particular. Para a realização da pesquisa foram feitas observações in loco, com registro fotográfico, entrevistas com as educadoras das turmas selecionadas e análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio. Foi possível, através da análise dos dados, a identificação de modos através dos quais as brincadeiras vêm reforçando estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, permitindo, também, a reflexão sobre até que ponto é aconselhável discriminar as brincadeiras com base no sexo, considerando o quanto esta prática pode repercutir na formação das identidades de gênero. O estudo proporcionou a compreensão do universo lúdico

das crianças, bem como possibilitou a reflexão de educadoras sobre suas práticas pedagógicas tanto nas salas de aula como no recreio.

O estudo realizado por Zandonadi (2008) intitulado “**Jogos e Brincadeiras: Possibilidades de Desenvolver Ações Afirmativas no Ato de Ensinar**” objetivou a reflexão sobre a temática em suas possibilidades afirmativas no ato de ensinar. O estudo de base teórica buscou rastrear as intercorrências dos jogos e brincadeiras através da fundamentação dos principais autores citados na área da Educação Física e tentar promover uma abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural que possibilite o posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar a tematização de jogos e brincadeiras. Para a realização do estudo foram utilizados os autores: Huizinga, Kishimoto e Winnicott e suas concepções sobre os jogos e as brincadeiras. Neste panorama incorporaram-se os elementos histórico-culturais na perspectiva apresentada por Elkonin, Leontiev e Vygotsky. Este estudo contribuiu para a compreensão do jogo e da brincadeira enquanto atividade principal da Educação infantil e também possibilitou discutir a transmissão do jogo e da brincadeira enquanto conteúdo, resultando em formas amplas de conhecimento da realidade objetiva natural e social.

Investigar a relação das brincadeiras das crianças, assim como a construção da identidade de gênero e refletir sobre as possibilidades de utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino foram os objetivos encontrados nas duas pesquisas, as quais utilizaram como referencial teórico as concepções de Vygotsky e Winnicott sobre o brincar.

3.4.3 Os Estudos Pautados em Vygotsky, Piaget e Winnicott

Foram localizados apenas 2 estudos que articulam as teorias dos três autores destacados em nossa pesquisa.

O estudo realizado por Esmeraldo (2005) intitulado “**O Lúdico e o Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Deficiência Mental: Um Estudo na APAE de Juazeiro do Norte-CE**” teve como objetivo conhecer a importância do lúdico e a sua repercussão, no desenvolvimento psicomotor de crianças com deficiência mental. Foi sujeito da pesquisa uma criança com Síndrome de Down, na

faixa etária compreendida entre seis e oito anos. Para a realização da mesma foi feito um sorteio aleatório simples entre duas crianças, sendo que uma foi escolhida para o estudo de caso, e a outra participou da pesquisa, enquanto elemento de interação, atuando nas atividades propostas. A coleta dos dados aconteceu durante vinte sessões de psicomotricidade e seu registro realizado por meio de fotos, filmagens e relatórios. Também foram realizadas entrevistas com pais e professora, com base em questões referentes ao ato de brincar e sua importância para estas crianças. O referencial teórico que norteou a pesquisa apresentou um estudo sobre a deficiência mental, o lúdico e o desenvolvimento psicomotor infantil a partir das contribuições de Piaget, Vygotsky, Winnicott, entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de maior valorização da cultura lúdica, em especial, para a sua utilização como um recurso favorável à estimulação do processo.

O estudo realizado por Martins (2009) intitulado **“A Participação de Crianças e Professora na Constituição da Brincadeira na Educação Infantil”** teve como base teórica uma leitura interdisciplinar na qual foram utilizadas as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, as teorias do brincar de Elkonin e Winnicott e os estudos sociológicos sobre a cultura da infância. O objetivo deste estudo foi o de analisar como as concepções das crianças e de sua professora sobre o brincar atuam na constituição da brincadeira vivenciada na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, sendo a turma de Jardim I e sua professora os sujeitos investigados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constituiu em um estudo de caso e para a coleta dos dados foram utilizados: a observação, a entrevista semiestruturada, a elaboração e explicitação de desenhos, a história para completar, o jogo simbólico e a análise conjunta com as crianças, desse jogo e das brincadeiras vividas na escola. A análise dos dados revelou que a brincadeira valorizada pela professora é a dirigida e com objetivo de aprendizagem e treino de habilidades. A brincadeira livre, que para a professora é uma “bagunça”, é algumas vezes, tolerada, porém não é estimulada em sala e o tempo reservado a ela é apenas o do recreio. Resta às crianças encontrarem formas “clandestinas” de brincar em sala, mas nem sempre é possível. Nas raras ocasiões em que a brincadeira é vivenciada em sala, destacam-se aquelas em que as crianças transformam um jogo proposto pela professora, desconsiderando suas regras, e a mesma não intervém de imediato. É muito baixa a frequência com que as crianças

se envolvem em uma brincadeira proposta pela professora. Considerando-se a sala de aula como espaço que representa a especificidade da escola, as crianças negam e a professora afirma essa instituição como um ambiente em que se brinca. Apesar da mesma considerar que o brincar promove a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, seu conhecimento sobre o assunto parece bastante superficial. Outros aspectos da formação inicial, como a ausência de uma reflexão crítica sobre o conceito de criança e sobre a postura adultocêntrica da escola e da sociedade, somados à inexistência de uma formação em serviço, condição indispensável para a superação dessas dificuldades, comprometem a qualidade do trabalho da professora, de acordo com o estudo.

As duas pesquisas realizadas com uma leitura interdisciplinar com as teorias de Piaget, Vygotsky e Winnicott possuem objetivos distintos, uma busca conhecer a importância do lúdico e sua repercussão no desenvolvimento psicomotor de crianças com deficiência mental e a outra analisa as concepções das crianças e da professora sobre o brincar e como estas fazem parte da constituição das brincadeiras vivenciadas na educação infantil.

A descrição destes estudos mostra-nos que o brincar, a ludicidade de um modo geral quando utilizada em sala de aula promove o desenvolvimento de importantes processos relativos ao aprender. Os estudos indicaram, por diferentes abordagens e combinações entre as três teorias eleitas, múltiplos olhares para a apropriação do conhecimento por meio do lúdico na escola.

Há a sinalização, nos desdobramentos dos resultados encontrados nos estudos expostos, para a importância de fundamentação teórica na condução de atividades lúdicas com crianças no ambiente escolar, confirmando o que apontamos no referencial teórico quando enfatizamos que o brincar é um processo importante ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, assim percebido nas diferentes concepções teóricas e por essa razão não deve ser banalizado na escola, como ocorre quando a prática pedagógica é destituída da reflexão que a base teórica oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir uma formação na qual a Educação Infantil é importante eixo de discussão, o brincar como objeto de estudo se apresentou de forma relevante na produção do trabalho de conclusão de curso. Durante a minha formação a temática – brincar – recorrentemente foi apresentada, discutida, criticada e acabou por apresentar-se como instigadora de um estudo mais aprofundado.

Como em minha formação anterior – Psicologia – o brincar também é considerado relevante na atuação com crianças, os elementos das duas formações se uniram na definição não apenas do tema deste trabalho, mas também na escolha dos teóricos que o discutem, pois encontram-se presentes nos dois campos de conhecimento.

Ao utilizar o brincar em sua prática pedagógica, o professor precisa conhecer teoricamente este fenômeno para que não o utilize de forma inadequada. Diante disto, este estudo buscou expor pesquisas disponíveis na base de dados CAPES (portal de teses e dissertações), que discutem o brincar embasado na teoria de Vygotsky, Piaget e Winnicott.

A escolha por estudar e pesquisar sobre estes autores está no fato de que essas teorias trazem contribuições significativas tanto sobre o desenvolvimento humano, quanto sobre o brincar. Já a opção por fazer o levantamento de dados na base de dados CAPES (portal de teses e dissertações) ocorreu por sua organização de pesquisas oriundas de programas stricto sensu reconhecidos, o que atesta a fidedignidade dos estudos encontrados.

No que se refere aos estudos localizados na base de dados, as pesquisas que discutem o brincar pautadas na perspectiva de Vygotsky trazem como ponto central de discussão o contexto escolar, evidenciando a importância do brincar na aquisição do conhecimento culturalmente elaborado, o que confere com o fato do ponto central do desenvolvimento humano para Vygotsky ser a cultura.

Para o autor, o homem ao entrar em contato com a cultura, deixa de ser um sujeito puramente biológico e passa a ser um sujeito cultural. Ele enfatiza ainda a necessidade da mediação para que o sujeito possa interagir com a cultura e para que haja a aquisição do conhecimento. Dentro deste contexto o brincar, o jogo para Vygotsky é um instrumento mediador na constituição do sujeito.

Em relação à teoria de Piaget sabe-se que esta é muito utilizada quando se busca estudar a construção do conhecimento. Suas análises sobre os jogos e o modo como eles contribuem na aprendizagem também são bem explorados. Para o autor é através do jogo que a criança constrói o real e por meio dessa construção, passa a conhecer.

Os estudos localizados que discutem o jogo, o brincar pautados em Piaget, buscam investigar a utilização do mesmo na construção do conhecimento e o foco central destes estudos está na utilização do jogo enquanto instrumento desencadeador de desequilíbrios, problematizador.

Diferentemente de Vygotsky, Piaget faz uma correlação entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para ele o desenvolvimento ocorrerá através de adaptações sobre o meio e sendo assim a aprendizagem ocorrerá a partir do desenvolvimento. Embora Piaget não tenha deixado um método de ensino, a sua teoria é muito empregada na educação. São muitas as escolas que se anunciam seguidoras dos pressupostos teóricos piagetianos como diretrizes em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o brincar, o jogo de exercício, simbólico ou de regra são definidos nas práticas pedagógicas embasados na teoria de Piaget, pois desencadeiam processos de construção do conhecimento pelas crianças – sujeitos – autores, em sua ação sobre o mundo.

Nos que se refere às pesquisas com base em Winnicott, estas discutem o brincar enquanto estratégia de atendimento psicológico seja em clínica ou no hospital. A utilização deste meio pelas crianças para enfrentar a angústia da separação da mãe, também é ponto de discussão nesta perspectiva. Apesar das pesquisas convergirem para o mesmo ponto – âmbito clínico – foi localizada uma que utiliza a teoria de Winnicott para discutir o brincar enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, o que demonstra a versatilidade desta teoria e quão importante é o brincar dentro do contexto escolar.

Diferentemente de Vygotsky e Piaget que enfatizam em suas teorias a aquisição do conhecimento e da cultura, Winnicott traz como ponto central a relação mãe/bebê como desencadeador do desenvolvimento humano. Para o autor se esta relação não ocorrer de forma adequada o desenvolvimento do bebê será prejudicado, uma vez que é a mãe quem dará a ele a sustentação necessária para enfrentar os desafios.

É também nesta relação entre mãe/bebê que Winnicott localiza o nascimento do brincar, que servirá de apoio para o bebê durante todo o seu desenvolvimento. O autor em suas obras enfatizou a utilização do brincar enquanto estratégia de atendimento clínico com crianças, uma vez que é através dele que a criança demonstra todas as suas angústias.

Esse é também um interessante espaço de reflexão que o brincar pode proporcionar: a relação com o mundo interno da criança, seus desejos, angústias, vínculos e afetos que não se dissociam das situações de sala de aula. O sujeito da aprendizagem é também um sujeito afetivo, vinculado, relacional e, portanto cabe ao professor em sua atuação exercer um olhar mais articulador para a criança que brinca, desenvolve e aprende.

Em suma, nosso propósito neste estudo não foi o de enaltecer o brincar como única possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas como importante espaço para que isto ocorra. Intencionamos apresentar o brincar “do tamanho que ele é”, sem a supervalorização ou a depreciação que o conhecimento de bases teóricas sustentadoras permite evitar.

Ao localizarmos o brincar nos constructos teóricos eleitos, apontamos três modos distintos de olhá-lo. Reconhecemos a existência de outras possibilidades, entretanto nas três bases teóricas o brincar é tratado como instrumento de atuação clínica, de construção de noções ou de apropriação cultural, sem que os teóricos tenham-no enaltificado para além das leis de desenvolvimento que o regem. Essa é razão do nosso cuidado em apresentar nos capítulos teóricos os pressupostos mais amplos sobre o brincar e sobre os quais ele se ancora.

É nesse sentido que procuramos evidenciar também os estudos que articulam os teóricos entre si em seu referencial teórico. Entendemos que mais importante do que a comparação entre as teorias que estudam o brincar é o conhecimento dos pressupostos que as diferenciam e o modo como se articulam. Não se constitui objetivo do nosso estudo analisar o emprego de diferentes campos teóricos pelos autores citados, mas anunciar as pesquisas que os apresentam articuladamente.

Isto posto, concluímos que esse trabalho oferece subsídios para a discussão sobre o brincar no campo da Pedagogia, mas refere-se à uma base de dados que o limita na generalização de seus resultados, indicando novas possibilidades de estudo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, R. C. **O Professor e o lúdico na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006133004048021P6>> . Acesso em: 15 ago. 2010.
- AGUIAR, E. R. **A Educação não-formal: socializando a criança através do lúdico**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20054633020019004P6>> . Acesso em: 15 ago. 2010.
- ALMEIDA, P. N. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072933005010022P6>> . Acesso em: 14 ago. 2010.
- AMBLARD, V. M. L. B. **A construção da ludicidade sob ótica do educador infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200552333007012001P8>> . Acesso em: 15 ago. 2010.
- ANDION, M. T. M. **O jogo de areia à luz da teoria piagetiana: uma estratégia de intervenção psicopedagógica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081033049017002P4>> . Acesso em: 16 ago. 2010.
- ARAÚJO, S. C. **O jogo simbólico da criança cega**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074228001010001P9>> . Acesso em: 16 ago. 2010.
- AZEVEDO, J. I. A. C. **A criança e o brincar: um estudo sobre a concepção das educadoras infantis**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Florianópolis. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062641006011004P3>> . Acesso em: 15 ago. 2010.
- AZEVEDO, R. F. C. **O uso de softwares educativos numa perspectiva lúdica, para a construção do conhecimento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071731018017010P0>> . Acesso em: 14 ago. 2010.

BERTO. A. B. F. **A educação ambiental nos espaços formais de ensino: brinquedoteca virtual como ferramenta para capacitação de professores da educação infantil de Campos dos Goytacazes.** 2008. Profissionalizante (Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente) - Centro Universitário Plínio Leite, Rio de Janeiro. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008131059015001P4>>
. Acesso em: 15 ago. 2010.

BLANCO. M. R. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200713933002010001P6>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BOAS. M. C. V. **Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200714833002010001P6>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

BRENNER, C. Duas hipóteses fundamentais. In: _____. **Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica.** 4. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. Cap. 1, p. 17-30.

BURIHAN, C. M. L. A. **Os videogames como recurso de ensino-aprendizagem: uma experiência nas aulas de matemática do ensino fundamental na rede pública.** 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091733005010032P1>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

CABALEIRO. S. S. X. **O RPG digital na mediação pedagógica.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20075528005015001P0>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

CANESCHIN, L. A. C. **Itinerário de um jogo adolescente: uma pesquisa winnicottiana a partir dos desenhos japoneses.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009733005010014P3>>
. Acesso em: 17 ago. 2010.

CAVALCANTE. C. M. B. **Análise microgenética da interação social e do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo matrix.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006830001013006P3>>
. Acesso em: 16 ago. 2010.

CAZEIRO, A. P. M. **Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008233002010038P7>>
. Acesso em: 15 ago. 2010.

COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL`ANGLIO, D. P. (Org.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 1, p. 19-59.

COSTA, L. D. **O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm?** 2008. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008431005012027P9>>
. Acesso em: 16 ago. 2010.

CRAVO, A. C. A. **Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia 2006. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062928001010001P9>>
. Acesso em: 10 ago. 2010.

DELLOVA, C. C. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009833005010023P2>>
. Acesso em: 15 ago. 2010.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. O modelo bioecológico de bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: _____. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-89.

DIAS, A. P. **Os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita: o que pensam e fazem professores da educação infantil e do ensino fundamental?** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Ceará. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009122001018043P3>>
. Acesso em: 15 ago. 2010.

DIAS, L. P. **A construção do conhecimento em crianças com dificuldades em matemática, utilizando o jogo de regras mancala.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093452933003017001P2>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

DRUZIAN, M. E. B. **Jogos como recurso didático no ensino-aprendizagem de frações.** 2007. Profissionalizante (Ensino de Física e Matemática) - Centro Universitário Franciscano, Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071442039010001P1>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

ESMERALDO, J. D. **O lúdico e o desenvolvimento psicomotor de crianças com deficiência mental:** um estudo na APAE de Juazeiro do Norte-CE. 2005.

Profissionalizante (Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005622003010015P2>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

FARIA, M. A. **Brincadeira de faz-de-conta:** ressignificação de papéis entre o real e o imaginário. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093131003010001P0>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

FERREIRA, R. J. **É Brincando que se aprende:** a brincadeira de faz-de-conta em uma escola particular de Belo Horizonte-MG. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gérias, Minas Gérias. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071232008015006P3>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

FREITAS, M. B. **O brincar em foco:** um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200525225001019001P7>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GRACIOLLI, S. R. P. **Jogo “guardião do meio ambiente”:** uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e educação ambiental. 2009.

Profissionalizante (Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009351001012022P8>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

KIMURA, C. F. K. **O jogo como ferramenta no trabalho com números negativos:** um estudo sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200518633005010005P4>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

LISBOA, A. M. **A Inteligência em jogo:** estudo sobre a solução de problemas no contexto do jogo. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20059341002016004P8>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

MACEDO, L. Os processos de equilibração majorante. In: _____. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. Cap. 15, p. 147-153.

MACHADO, J. M. **Tomada de consciência no jogo "o caminho para o tesouro do pirata" de alunos com dificuldades de aprendizagem em fração e que freqüentam sala de recursos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20064240001016001P0>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094622001018001P9>>. Acesso em: 8 ago. 2010.

MATOS, S. A. **Jogo dos quatis: uma proposta de uso do jogo no ensino de ecologia**. 2008. Profissionalizante (Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082732008015013P0>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

MATTOS, R. A. L. **Jogo e matemática: uma relação possível**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20096628001010001P9>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kaster (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. V, p. 135-155.

MENEGAT, C. **Estratégias lúdicas utilizadas pelas crianças frente à separação materna na entrada da pré-escola**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061142005019006P2>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

MOCHIUTTI, S. **Educação infantil e cultura lúdica: a prática pedagógica das professoras do NPI**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Pará. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072315001016035P0>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. VI, p. 157-186.

OLIVEIRA, F. N. O lugar do jogo na teoria de Jean Piaget: compreensões para o estudo da reciprocidade social. In: BAZON, F. V. M.; OLIVEIRA, F. N. (Org.).

(Re)significando o lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão. Londrina: EDUEL, 2009. Cap. 1, p. 15-38.

OLIVEIRA, G. G. M. **Brincando com sucata:** a espontaneidade em jogo. 2005a. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200510433004048021P6>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OLIVEIRA, M. C. **Brincar no hospital:** um encontro possível. 2005b. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20059933004048021P6>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OLIVEIRA, M. K. Desenvolvimento e aprendizado. In: _____. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997a. Cap. 4, p. 55-79.

OLIVEIRA, M. K. O biológico e o cultural: os desdobramentos do pensamento de Vygotsky. In: _____. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997b. Cap. 5, p. 81-99.

OLIVEIRA, M. K. A mediação simbólica. In: _____. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997c. Cap. 2, p. 25-40.

ORTIZ, E. C. **O jogo como facilitador na construção do número pela criança.** 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) - Universidade Braz Cubas, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200630733130019001P6>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** São Paulo: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

PIAGET, J. O problema biológico da inteligência. In: _____. **O nascimento da inteligência na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. p. 13-29.

PIANTAVINI, F. N. O. **A construção de possíveis:** análise de duas propostas de intervenção com o jogo de regras senha. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PINO, A. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: _____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005a. Cap. 1, p. 43-68.

PINO, A. O nascimento cultural da criança. In: _____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005b. Cap. 5, p. 151-171.

PINO, A. Natureza e cultura. In: _____. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005c. Cap. 2, p. 69-94.

PORTAS, C. A. **O jogo como instrumento educativo: sua presença em duas escolas de ensino fundamental I de São Paulo.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20064533049017003P0>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

REISDOEFER, D. N. **A evolução dos possíveis e a construção do conhecimento lógico-matemático via jogo de regras em alunos com dificuldades de aprendizagem.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006840005011005P0>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

RIZZIERI, L. **O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo: um estudo sobre a construção da moralidade infantil.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081750001019001P8>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

RODRIGUES, A. C. L. **Jogos de construção nas aulas de educação física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200910733002010001P6>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

ROSÁRIO, S. E. **Brincar de viver: experimentações entre Winnicott, Deleuze e Guattari.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072031003010043P5>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SAWAYA, C. M. F. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009633006016005P7>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SEBER, M. G. A explicação biológica do conhecimento. In: _____. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997. Cap. 2, p. 49-84.

SENA, S. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente, Presidente Prudente. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007833004129044P6>>
. Acesso em: 12 ago. 2010.

SILVA, A. A. **Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança.** 2008a. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083933007012001P8>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SILVA, A. T. G. A. M. **O direito de brincar: construindo a autoria do pensar.** 2006a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200611333002010001P6>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

SILVA, C. E. M. **O jogo digital como elemento de apoio ao resgate e à valorização do conteúdo cultural regionalizado.** 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091232005016019P9>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SILVA, C. L. M. **Atividades lúdicas e tecnologias digitais da informação e comunicação: conciliando jogos tradicionais e digitais.** 2006b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063624001015001P4>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SILVA, C. V. M. **Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007223001011025P8>>
. Acesso em: 12 ago. 2010.

SILVA, J. P. **Psicanálise com crianças e a função do brincar na clínica.** 2008b. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081631004016027P2>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SILVA, L. X. L. **Processos cognitivos em jogos de roleplaying: world of warcraft vs. dungeons & dragons.** 2008c. Dissertação (Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008325001019018P7>>
. Acesso em: 18 ago. 2010.

SILVA, M. J. C. **As estratégias no jogo quarto e suas relações com a resolução de problemas matemáticos.** 2008d. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083221633003017001P2>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SIMILI, M. F. C. **Jogos de regras e educação:** concepções de docentes do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Assis, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092233004048021P6>>. Acesso em 17 ago. 2010.

SOARES, M. F. **Jogo de regras na aprendizagem matemática:** apropriações pelo professor do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093953001010001P0>>. Acesso em 11 ago. 2010.

SOARES, P. J. **O jogo como recurso didático na apropriação dos números inteiros:** uma experiência de sucesso. 2008. Profissionalizante (Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083333005010030P9>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SOUSA, A. R. R. **Abrigar ... brincar:** um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo. 2006a. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006432006012021P0>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SOUSA, L. C. C. **Uma intervenção pedagógica com jogos nas aulas de matemática.** 2006b. Profissionalizante (Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, Cruzeiro do Sul. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061033078017002P3>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SOUZA, D. P. **Jogo, educação e tendências atuais:** uma viagem pelo hemisfério da emoção. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081712001015001P0>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SULEMAN, A. R. **O jogo e a educação matemática:** um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082633004030079P2>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo:** ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200535733005010023P2>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

VASCONCELLOS, V. M. R. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'ANGLIO, D. P. (Org.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 2, p. 63-89.

VILELA, V. L. M. L. **O lúdico como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083652001016007P1>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. A mãe dedicada comum. In: _____. **Os bebês e suas mães**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Relacionamento interpessoais. In: _____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Cap. 1, p. 54-68.

ZANDONADI, A. M. **Jogos e brincadeiras: possibilidades de desenvolver ações afirmativas no ato de ensinar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008741015010002P6>>. Acesso em: 10 ago. 2010.