

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Ana Cláudia dos Santos Funicelli

O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural

São Paulo

2008

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Ana Cláudia dos Santos Funicelli

O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientador: Professor Dr. Norberto Stori

São Paulo

2008

Ana Cláudia dos Santos Funicelli

O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Norberto Stori - Orientador
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Petra Sanchez Sanchez
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profº Drº Mauro Cherobim

*A meus pais, Vicente e
Claudimar, pelo que sou, fiz e
farei nesta vida.*

Agradecimentos

A Deus, que em sua inesgotável fonte de luz e bondade possibilitou-me a vida.

Ao meu orientador, Profº Drº Norberto Stori, pelo incansável trabalho de orientação e pela paciência, compreensão, incentivo e amizade nos momentos difíceis e pela grande colaboração para o desenvolvimento deste trabalho.

À Profª Drª Petra Sanchez Sanchez, pela dedicação, amizade, tranquilidade e confiança sempre presente.

Ao Profº Drº Mauro Cherobim, pelo incentivo, amizade e auxílio.

Aos amigos do Mestrado, pelo companheirismo, adorável convívio e construção de momentos que são inesquecíveis.

Aos meus queridos irmãos, pela compreensão e pelos momentos de ausência durante a dedicação ao Mestrado.

A José Hermínio, meu muito obrigado pela valiosa contribuição, por todo seu apoio, carinho, amizade, pelas reflexões sobre minhas ansiedades e esperanças e, principalmente, por estar ao meu lado em todos os momentos.

A Rafael Augusto, por seu sorriso, por sua luz e pelo brilho de seu olhar.

A CAPES, pela bolsa concedida.

Ao Mackpesquisa, pelo apoio na finalização desta dissertação.

Enfim, com muita gratidão, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação é o produto de uma pesquisa sobre a aplicação de jogos e brincadeiras na educação infantil. Elementos encontrados em todas as sociedades, são integrantes do conjunto de valores que transpassam gerações, carregam divertimento e prazer, exemplos de conduta e padrões de comportamento. O objetivo deste estudo é verificar como a aplicação do jogo e da brincadeira interfere no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando a assimilação de conteúdos e a formação do conhecimento de crianças em idade pré-escolar. A contextualização do jogo como fenômeno social, defendida por teóricos da Pedagogia, não permite a mera visão simplista do jogo caracterizado pelo lazer e entretenimento. É necessária abordagem madura, em que panoramas socioculturais destaquem a relevância da ludicidade na assimilação de conteúdos. Cabe ao professor a adequada aplicação destes instrumentos na sala de aula. Sua atuação é delineadora do processo de formação do conhecimento. Impulsionada por jogos compatíveis com sua idade, a criança desenvolve a criatividade e interage com o mundo ao seu redor, compreendendo situações diversas e transformando-se em agente de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-Chave: Jogo e brincadeira; Ensino-aprendizagem; Lúdico na sociedade.

ABSTRACT

This present dissertation is the product of a research about the application of games and jokes in the childlike education. Elements found in all the societies, healthy integral of the worthy assembly that cross generations, carry enjoyment and please, examples of conduct and standards of behavior. The objective of this study is going to verify like the application of the game and of the joke interferes in the trial of education-learning, helping the assimilation of contents and the formation of the knowledge of infants in preschool age. The contextualization of the game as social phenomenon, defended by theoreticians of the Education, does not permit to mere simplistic vision of the game characterized by the leisure and entertainment. It is necessary mature approach, in that sociocultural panoramas detach the relevance of playful in the assimilation of the contents. Falls to teachers to adequate application of these instruments in the classroom. His action is eyeliner of the trial of formation of the knowledge. Is stimulated by compatible games with his age, the infant develops the creativity and interacts with the world to the its around, understanding diverse situations and transforming itself in agent of its own development.

Keywords: Play and joke; Education-Leaning; Playful in the society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
CAPÍTULO I – O jogar e o brincar na formação da criança	12
1.1 O jogo e sua importância	12
1.2 O jogo, segundo Piaget.....	25
1.3 O jogo frente aos principais conceitos de Vygotsky	31
CAPÍTULO II – A importância dos jogos e das brincadeiras tradicionais	44
2.1 As características das brincadeiras e dos jogos tradicionais .	44
2.2 A função simbólica nos jogos e nas brincadeiras.....	51
2.3 O significado atual do jogo na Educação	65
CAPÍTULO III – A necessidade do brincar	70
3.1 O papel dos jogos e brincadeiras na aprendizagem	70
3.2 As intenções sociais e suas interferências na construção do conhecimento.....	74
3.3 A utilização do jogo e da brincadeira na Educação Infantil	80

CAPÍTULO IV – A aplicação do jogo na sala de aula.....	92
4.1 Aspectos normativos sobre a Educação Infantil	92
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	95
4.3 Orientação da conduta do profissional.....	98
Conclusão.....	108
Referências Bibliográficas	110

INTRODUÇÃO

Em mais de dez anos de convívio e trabalho diário com crianças em idade pré-escolar – período compreendido entre 03 (três) a 06 (seis) anos de idade – tive a oportunidade de presenciar as mais diversas reações, tanto do corpo docente como do corpo discente, quanto à aplicação de jogos e brincadeiras como ferramentas para transmissão e rápida assimilação de variados conteúdos na sala de aula.

Presenciei grupos de alunos que, em pretérito não muito distante, foram considerados de baixo aproveitamento escolar, e após a adoção de jogos e brincadeiras apropriados à sua faixa etária, evoluíram consideravelmente no processo de formação do conhecimento.

Este trabalho discute a importância do jogar e do brincar como atividade lúdica pedagógica. Elementos construtores para as crianças nessa faixa etária, os jogos e as brincadeiras são grandes meios de desenvolvimento, pois facilitam o início de seu processo ensino-aprendizagem conduzido pelo pedagogo. Por meio do jogo e da brincadeira, a criança interage com o meio, desenvolvendo capacidades que conduzem à sua integração, além do espírito de iniciativa, autonomia, poder de decisão, partes componentes de sua personalidade em formação.

Atualmente, verifica-se que a maioria de professores e teóricos da educação infantil reconhece a importância do emprego de variados instrumentos pedagógicos com a finalidade de incremento da assimilação e construção do conhecimento pela criança.

Entretanto, divergências ainda persistem quanto à eficácia da aplicação de jogos simbólicos e tradicionais infantis, em combinação com as técnicas tradicionais de ensino-aprendizagem. Alguns acreditam que a ludicidade, característica definidora de ambos, interfira na disciplina e provoque a dispersão do grupo em sala de aula.

Sobre a relevância da ludicidade para a aprendizagem infantil Kishimoto afirma que: “Ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente; mas, também, no seu passado e no seu futuro”. (KISHIMOTO, 2002, p.162)

A importância do jogo como fator motivador da ação infantil é abordada por Vygotsky :

“(…) Para uma criança com menos de três anos de idade, o brinquedo é um jogo sério (...). No brinquedo, a criança cria uma situação imaginária (...) A criança é livre para determinar suas próprias ações. Suas ações são de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.” (VYGOTSKY, 1998, p.136)

No entanto, a ludicidade como ferramenta pedagógica sofre distorcidas visões porque, no mais das vezes, sua compreensão é isolada. Evidentemente, jogos e brincadeiras associam-se a prazer e diversão, mas não podem, de maneira simplista, ser reduzidos somente a estes aspectos.

A compreensão de jogos e brincadeiras como fenômeno social parece mais adequada. Eles se constituem, primeiramente, em um sistema lingüístico, que produz efeitos dentro de um contexto social.

Além disso, cada jogo possui um sistema de regras, as quais podem ser explícitas ou implícitas. Cada participante deve identificá-las, para que transcorram suas estruturas seqüenciais.

A brincadeira e o jogo, como fenômeno social, inserem-se e integram-se ao seio da cultura e da sociedade. Não há agrupamento humano que não tenha elaborado artefatos capazes de entreter crianças, com os mais variados objetivos. Dessa forma, sua abordagem deve ser ampliada, sendo utilizada uma perspectiva sociocultural.

Nesse sentido, Winnicott afirma que:

“O lúdico é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal (...), podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.” (WINNICOTT apud QUEIROZ, 2002, p.13)

Vygotsky apresenta o seguinte posicionamento:

“(...) em seus jogos, [as crianças] reproduzem muito do que vêem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com freqüência, mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasiar é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos”.(VYGOTSKY apud WAJSKOP, 1995, p.101)

Como elementos vinculados ao folclore, os jogos e brincadeiras são veículos transmissores dos valores de identidade e de normas de conduta social. Nas sociedades indígenas, estes elementos são facilmente percebidos. Nestes agrupamentos, as brincadeiras possuem a função primordial de preparo para a vida adulta, com o aprendizado das habilidades necessárias à sobrevivência de si e do agrupamento como um todo.

Mas, além de integrar a produção espiritual de um povo dentro de um período histórico específico, os jogos tradicionais, em geral praticados por grupos, acompanham a dinâmica da vida social, não possuindo caráter estanque e imutável.

Os jogos simbólicos marcam o início das representações e associações para as crianças. Superada a maturação mínima dos períodos sensório-motores, a criança pode, por meio da imaginação, associar um objeto a uma função que não seja precisamente a sua. Agindo assim, as crianças encontram significados das suas experiências e podem se transformar em agentes de suas histórias.

Segundo Piaget (1988), as raízes do raciocínio lógico baseiam-se na coordenação das ações – as partes de nível sensório-motor, cujos esquemas têm importância fundamental desde o início da infância como meio de construir o conhecimento. Para Wallon (1995), o espaço motor e o espaço mental se superpõem de tal maneira que a perturbação de arrumar os objetivos no espaço se associa a de ordenar as palavras na frase.

Aproxima-se a idéia de ação motora e raciocínio. A possibilidade de organizar a fala e o pensamento coincide com a habilidade de movimentar-se em um dado espaço.

A compreensão de situações que podem ser difíceis para a criança – como a chegada de um novo irmão ou a morte de um parente próximo –, são suavizadas com o emprego de jogos simbólicos. Para Piaget (1973), quando brincam, as crianças assimilam o mundo à sua maneira, pois as interações com os objetos não dependem de sua natureza, mas são definidas pelas funções que lhes são atribuídas.

As nuances históricas, culturais e inventivas credenciam o jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos fundamentais para aplicação nas atividades escolares.

Embora o jogo seja uma atividade espontânea da vivência infantil, a atuação do professor é mister para a adequada utilização didática deste recurso.

O emprego desta ferramenta permite ao professor não apenas a possibilidade de aferição da assimilação de conteúdos pelo aluno. Trata-se de uma ponte para o espectro subjetivo da criança, em que pode ser verificado como cada sujeito se relaciona com o aprender.

A mediação do conhecimento não significa que o aluno conhecerá somente o material e os elementos que o professor lhe apresente. Ela deve ser compreendida de modo amplo, como um fator indutor para a produção ativa do conhecimento pela criança.

Dessa forma, a prática do jogo infantil e da brincadeira estabelece uma relação no desenvolvimento sócio-cultural da criança; proporcionando uma melhor aquisição no desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural implementando numa crescente melhora de conhecimentos no ensino-aprendizagem.

A utilização do lúdico presente nos jogos e brincadeiras como estratégia de ensino/aprendizagem faz com que as atividades escolares se tornem mais significativas e prazerosas.

Os jogos devem desenvolver uma integração da educação do indivíduo com a vida; devem ser praticados de uma forma construtiva e não como uma série de atividades sem sentido, tendo como objetivos o desenvolvimento de capacidades físicas e intelectuais, não esquecendo a importância na socialização através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança, a interdependência e o desenvolvimento da identidade pessoal.

A aquisição do conhecimento requer a auto-atividade, capaz de gerar autodeterminação que se processa especialmente pelo brincar. Desta forma, proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança. O uso dos dons, objetos, suporte da ação docente, conhecidos hoje como materiais pedagógicos, permite a aquisição de habilidades e conhecimentos, justificando a aplicação dos jogos educativos.

O sentido da formação profissional implica em entender a aprendizagem interdisciplinar como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações. Requer redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade na busca da compreensão de novas idéias e valores.

As crianças comunicam-se com o mundo de várias formas, antes e depois da aquisição da linguagem. Elas exploram o meio que vivem, observam e agem sobre objetos e situações que as circundam e nesse processo vão construindo seus conhecimentos e sua identidade. O brincar é um dos recursos de que as crianças dispõem para se desenvolver e se expressar.

As brincadeiras são para a criança um momento de criação, experiência sensorial, oportunidade de socialização e de interação com o conhecimento, tornando-a mais integrada ao mundo.

A escola precisa, pois, se tornar um lugar prazeroso, com conteúdos mais próximos da realidade dos alunos, e um ensino-aprendizagem

interessante, transformando-os em seres participativos e construtores de autoconhecimento, contribui decisivamente para essa transformação. Por meio das brincadeiras e jogos, desenvolve-se a motricidade, a reflexão e a cooperação entre os alunos.

O fator lúdico contribui para o desenvolvimento da aprendizagem na apreensão de letras nos jogos de palavras, na aquisição de técnicas operatórias e em jogos que ajudem a criança a interagir com o mundo, tornando o ensino mais concreto, condição necessária nessa faixa etária.

Outro aspecto importante é a dramatização que pode ser solicitada por alguns jogos, proporcionando aos elementos do grupo maior interesse, promovendo o desenvolvimento intelectual e a sua própria expressão física.

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Neste aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo.

Para que os objetivos da utilização dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil sejam efetivamente atingidos, é necessário que o professor seja, simultaneamente, parceiro da criança e mediador das situações.

Como mediador, suas ações buscam a familiarização da criança com significações capazes de orientar o agir das pessoas e compreender as diversas situações e os elementos do mundo.

Como parceiro, o professor deve cuidar e educar da criança, acolhendo-a nos momentos difíceis de seu aprendizado e trabalhando para que no grupo sob sua responsabilidade floresçam perguntas e respostas sobre o mundo que o cerca.

A consecução de tais objetivos, no entanto, não é tarefa das mais fáceis. Primeiramente, é preciso a consciência do profissional da Educação sobre o alcance de seu comportamento enquanto agente de ensino. Também é preciso

um sólido projeto pedagógico em que as metas a serem atingidas estejam claramente estabelecidas.

Nesse sentido, a análise de dispositivos legais, como os Referenciais Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, revelam caminhos para a consolidação de propostas educacionais viáveis e norteadoras dos rumos adequados de cada instrumento didático à disposição do professor. Fruto de experiências legislativas derivadas da Constituição democrática de 1988, cujo arcabouço normativo previa a elaboração de uma lei que dispusesse detalhadamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional – o que veio a acontecer em 1996, com a aprovação da Lei nº 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os Referenciais e os Parâmetros são instrumentos inovadores que contribuem para a compreensão da educação de modo global, cujo objetivo é desenvolver plenamente os potenciais de cada aluno.

Os primeiros esforços empenhados na elaboração desta pesquisa convenceram-me da necessidade do emprego de enfoque descritivo, com sólida coleta de referências bibliográficas. Acredito ser a abordagem qualitativa bastante útil, visto que a integração entre os temas pesquisados permite a adequada apreensão de áreas como a Educação, o Jogo, a Brincadeira e a Cultura, normalmente analisados de forma estanque e compartimentada.

O presente trabalho é estruturado em quatro capítulos.

No capítulo I, intitulado *O jogar e o brincar na formação da criança*, é elaborado um estudo que destaca a importância destes elementos durante a primeira infância. Destaca-se que a História revela a ausência de sociedade que não tenha convergido para a construção de uma forma de jogo para crianças, aplicados com as mais diversas intenções. A análise dos principais aspectos das pesquisas empreendidas por dois teóricos da Educação – Piaget e Vygotsky – demonstram fundamentais aspectos delineadores da formação e da construção do conhecimento durante a infância.

No capítulo II, *A importância dos jogos e das brincadeiras tradicionais*, é conferido ao jogo e a brincadeira o caráter de construção cultural, emanada da própria sociedade. Inseridos no folclore de uma comunidade, são instrumentos capazes de transmitir cultura e padrões de comportamento, assegurando a transmissão e a perpetuação dos valores de uma sociedade.

No capítulo III, *A necessidade do brincar*, será abordada a necessidade da aplicação dos jogos e brincadeiras durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento da criança.

No capítulo IV, *A aplicação do jogo na sala de aula*, são verificados aspectos normativos que ressaltam objetivos do sistema educacional e fornecem instrumentos para atingi-los. As atitudes do profissional da Educação também são analisadas, pois suas dimensões e a sua amplitude são de fundamental importância no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança.

CAPÍTULO I – O JOGAR E O BRINCAR NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

1.1 O jogo e sua importância

Os jogos possuem características particularmente úteis para a educação e o desenvolvimento das crianças.

As definições do vocábulo jogo, em sentido amplo, relacionam-se a divertimento, distração e passatempo. A palavra jogo é usada tanto para referir-se à atividade individual da criança quanto às atividades em grupo por ela desempenhada.

Nos jogos há atitudes prescritas, sujeitas a regras. Geralmente, aplicam-se penalidades para coibir sua desobediência, e a ação se procede de forma evolutiva até culminar num ápice consistente na vitória da habilidade, força ou do tempo.

O jogo não foi inventado pela escola e esta não pode apropriar-se dele. É preciso utilizá-lo com o respeito conferido a toda criação integrante do patrimônio cultural da humanidade. Ele aparece durante todas as fases de desenvolvimento da criança e, em cada uma, apresenta características próprias. Há uma estrita relação entre o amadurecimento neuro-psicofisiológico da criança e o tipo de jogo que lhe interessa e lhe estimula.

Os termos "jogo" e "brincadeira" abrangem larga possibilidade de significação. Kishimoto (1994) atribui-lhes uma série variada de significados e a ampla utilização desses termos em nosso contexto social e educacional nos leva a catalogar grande número de jogos e brincadeiras, como os jogos de faz-de-conta, jogos simbólicos, jogos motores, jogos intelectuais, jogos coletivos, jogos individuais, entre outros. A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

Segundo Ferreira, “o jogo é definido como uma atividade física ou mental que, por meio de um sistema organizado de regras, define o ganho ou a perda” (FERREIRA, 1975, p. 803).

Porém, quando nos referimos aos jogos infantis, surgem várias outras conceituações.

Segundo Kishimoto,

“(...) manifesta que as variedades de fenômenos que são considerados como jogos e brincadeiras fazem com que exista uma complexidade muito grande na tarefa de definir tais termos. (...) segundo pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet*, da Universidade de Paris, o jogo pode ser visto como: Primeiro - O resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social. Segundo - Como um sistema de regras e Terceiro - Como um objeto”. (KISHIMOTO, 1996, p. 8)

Com relação aos resultados de um sistema lingüístico, o jogo depende da linguagem utilizada em cada sistema social, pois por intermédio do funcionamento pragmático da linguagem surgirá o conjunto de fatos e atitudes que darão significado aos vocábulos, a partir de analogias estabelecidas. As línguas funcionam como fontes de expressões e exigem o respeito às regras de construção que, muitas vezes, não correspondem à ordem do mundo real, mas sim, às interpretações e projeções sociais. Kishimoto diz:

“Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma...”, (KISHIMOTO, 1996 p.9).

Dessa maneira, o jogo é interpretado como a imagem que cada sociedade lhe atribui e, para que se possa compreendê-lo, necessária é a compreensão do todo transmitido pela linguagem.

O segundo ponto no qual o jogo deve compreendido abarca o sistema de regras que permite aos seus participantes a identificação da estrutura seqüencial por ele exigido. Tais estruturas e regras permitem a diferenciação e a caracterização de cada jogo.

O terceiro ponto associa-se à questão do objeto em si. A prática do jogo de xadrez só se materializa por meio do tabuleiro e de peças específicas.

Na concepção de Brougère

“o jogo é o que o vocabulário científico denomina como atividade lúdica, quer no sentido objetivo de observação externa, quer no sentido de representação individual. Nesse contexto, várias situações são consideradas como jogos, seja numa condição mais direta ou num sentido metafórico, como, por exemplo, os jogos políticos”. (BROUGÈRE, 1998, p.14)

Porém, não descarta a condição de que o jogo também se mostra como estrutura e sistema de regras, que existe e subsiste abstratamente de forma independente de seus participantes.

Nesse contexto, é importante salientar que o jogo motiva e faz com que seus participantes sintam-se envolvidos por uma atividade que lhes possibilita o desenvolvimento de novas habilidades. O desafio por ele proporcionado faz com que seus participantes estejam o tempo todo em busca de novas soluções ou de novas formas de adaptação a situações-problema.

De acordo com Rizzo,

“esse tipo de atividade faz com que o interesse despertado pela condição do jogo leve o indivíduo a produzir como resposta o empenho de forças intencionais em alguma direção ou propósito que, conseqüentemente, acaba desenvolvendo a construção de esquemas racionais que, gradativamente, são aperfeiçoados”. (RIZZO, 1996, p.40)

Desta maneira, sendo o aspecto lúdico característica fundamental do ser humano, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com a ação de jogar.

Existe dificuldade na apreensão do significado atribuído aos termos jogos e brincadeiras. Tal se dá inclusive pela variedade de fenômenos considerados como jogos e brincadeiras, sendo que muitas vezes somente o contexto social em que tais atividades se encontram inseridas nos permitirá compreender o sentido desses termos. No Brasil essa diferenciação se torna ainda mais difícil, pois termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta e como sinônimos, o que demonstra a existência de poucas investigações neste campo.

Todas as sociedades humanas constroem brinquedos para suas crianças, mas os brinquedos construídos e utilizados nas sociedades indígenas, no Brasil, variam de acordo com as matérias-primas encontradas no meio ambiente em que esses grupos encontram-se inseridos. Os brinquedos mais comuns são feitos de palha, madeira ou barro. As mulheres da tribo Karajá costumam fabricar mini-bonecas de barro para suas filhas brincarem.

É comum também o adulto fabricar para suas crianças dobraduras de palha representando animais da floresta, ou elementos presentes no seu dia-a-dia, como aviões que sobrevoam as aldeias. Hoje também são comuns crianças indígenas pedirem aos pais bonecas e bolas de plástico quando estes se deslocam às cidades próximas.

Os brinquedos são, em geral, miniaturas de objetos do uso cotidiano de cada sociedade e têm como objetivo divertir as crianças e educá-las para o desempenho das tarefas a serem realizadas quando adultas.

Nas sociedades indígenas, a organização do trabalho se baseia na divisão das tarefas por sexo. As crianças, desde cedo, aprendem a lidar com essa regra em suas brincadeiras e pequenas tarefas.

Os bebês, até aprenderem a andar, vivem aconchegados junto ao corpo da mãe, no macio da tipóia de algodão, feita especialmente para carregá-los, ou na rede. Já crianças pequenas, de até 03 (três) ou 04 (quatro) anos, brincam com outras crianças de ambos os sexos e se divertem com seus brinquedos ou com algum cesto velho, já sem utilidade. Mas estão sempre próximas às mães, pois costumam ser amamentadas até essa idade. É comum também que uma irmã mais velha, adolescente, tome conta das crianças menores, enquanto a mãe prepara os alimentos.

Através da imitação, brincando de arrancar batatas e transportando-as para a aldeia em seu cesto cargueiro, as meninas aprendem o trabalho feminino, em especial o processo de fabricação do beiju, espécie de panqueca de mandioca muito consumida pelos povos indígenas brasileiros.

Os jovens devem exercer e dominar as tarefas próprias de seu gênero, masculino ou feminino, e de sua idade. As atividades que irão desempenhar na vida adulta lhes são ensinadas ao longo dos anos, no acompanhamento e observação das tarefas desempenhadas por seus pais, prestando-lhes também ajuda.

As principais atividades do universo feminino a serem aprendidas pelas meninas, que exercerão plenamente quando adultas, consistem basicamente na plantação, colheita e conservação da roça, transporte de lenha e preparo dos alimentos e das bebidas fermentadas, fiação do algodão, confecção de redes, cerâmica e educação das crianças.

Já as principais atividades do universo masculino a serem aprendidas pelos meninos, as quais exercerão quando adultos, são basicamente preparo do terreno para o plantio, caça, confecção de arco e flecha, cestaria, confecção de enfeites plumários, construção de casas. Em geral, as atividades ligadas à pesca com timbó são realizadas por ambos os sexos.

Ao atingir a puberdade, os jovens do sexo masculino e feminino devem se dedicar a aprimorar as técnicas de seus afazeres, pois estarão aptos para o casamento e, portanto, para a vida adulta, tendo completado o processo de socialização.

Nas culturas indígenas, o processo de socialização das crianças é considerado tarefa de todos, cabendo às mães, aos tios e aos pais a orientação nas tarefas e comportamentos que a comunidade espera desse novo membro do grupo. Cabe às crianças brincar e ter sua mãe sempre por perto para protegê-las, sem jamais levantar a voz, brigar ou bater-lhes. Uma boa mãe e um bom pai educam com autoridade, desenvolvendo na criança a atenção e a observação pessoal, bem como a importância da repetição de uma tarefa até sua plena aprendizagem. Cabe a todos desenvolverem nas crianças o senso de responsabilidade e o respeito às regras sociais de sua comunidade.

Assim, independente do tipo de cultura social, são as regras que distinguem o jogo da brincadeira. Quando alguém joga, está ao mesmo tempo

desenvolvendo atividade lúdica e executando suas regras. Diferentemente do jogo, a brincadeira refere-se à ação concreta da criança em um contexto lúdico, não necessitando para sua existência a presença de regras. Já o brinquedo refere-se ao objeto que estimula a criatividade da criança e lhe propõe um mundo imaginário, onde tanto o brinquedo quanto a criatividade substituem o real.

O jogo não pode ser caracterizado apenas pelo seu simbolismo, ou seja, pela situação imaginária criada pela criança ao representar uma realidade. Tampouco o pode pela existência de regras, visto que existem muitas brincadeiras que possuem regras. Portanto, para caracterizarmos o jogo devemos observar, além da situação imaginária e da existência de regras, a presença clara de um vencedor, pois é este último elemento que distingue o jogo da brincadeira. Quando se tem uma situação imaginária e regras tem-se uma brincadeira; se a situação é imaginária; há regras e um vencedor, tem-se o jogo.

Desde muito cedo, o jogo é de fundamental importância na vida da criança pois, quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, construindo, desse modo, a compreensão da realidade na qual está inserida e que se amplia à medida que estabelece processos de abstração. O jogo é reconhecido como meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades.

A importância de a criança aprender se divertindo já é verificada durante a Antiguidade. Gregos e romanos recorriam ao universo lúdico para trabalhar o ensino da matemática. Freire comenta que: "O problema é partir do ponto de vista da criança e não lhe impor o referencial do adulto." (FREIRE, João Batista, 1997, p.76).

Acredita assim que a personalidade da criança pode ser enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais capazes de fomentar o aprendizado por meio do jogo.

Embora encontremos referências ao uso dos jogos na educação desde a Antiguidade, as contribuições teóricas mais relevantes para o aparecimento de propostas de ensino que os incorporem surgem no século XX. Pode-se observar a existência de teorias que estudam o jogo de forma mais sistemática e científica. Nesse sentido, grande foi a contribuição dos trabalhos de Piaget (1973), Vygotsky (1987), Wallon (1995), que definitivamente marcaram uma nova visão do jogo e de suas contribuições para o ensino.

A criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que auxilia e envolve a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Os educadores podem – e devem – empregar o jogo no processo educativo para melhorar o processo de ensino aprendizagem da criança, utilizando atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linhas, retas, curvas, círculos, letras maiúsculas), avaliação e resolução de problemas.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1973) foi, certamente, um dos autores que mais contribuiu com idéias para tornar o ambiente de ensino bastante rico em quantidade e variedade de jogos.

Os estudos desse pesquisador proporcionam a compreensão de que os jogos não são apenas forma de desafogo ou entretenimento; em sua análise, as atividades lúdicas são um meio da criança se integrar e se relacionar com o ambiente. A natureza ativa e livre dos jogos favorece o seu valor funcional, contribuindo não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o social e afetivo. A criança desenvolve suas percepções, a inteligência, as experimentações e a imaginação, construindo seu conhecimento sobre o mundo.

Por serem considerados meios de compreensão e intervenção nos processos cognitivos das crianças, os jogos com regras merecem uma atenção especial. Eles possuem um conjunto de regras (compartilhadas por todos participantes), um objetivo a ser atingido e um resultado dependente das ações empregadas durante o jogo. Constitui um desafio ao pensamento da criança. Para atingi-lo, ela deve buscar ou construir, agindo inconscientemente de maneira a proporcionar o desenvolvimento cognitivo.

O jogo e a brincadeira são importantes pois fazem com que a criança desenvolva ações, descubra seu papel, seu lugar e seu limite, experimente novas habilidades e forme um verdadeiro conceito de si mesma. Brincando, a criança aprende a distinguir seus desejos e fantasias da realidade.

Por meio dos jogos, ela aprende a utilizar objetos, e coordenar movimentos, tornando-os mais precisos, encontrando soluções e formas pessoais de convívio em sociedade.

Com a prática de jogos recreativos as crianças crescem e exercitam as capacidades físicas, aprendem o respeito de seu mundo e enfrentam emoções conflitantes.

Uma das questões centrais sobre o papel do jogo na escola, presente em grande parte dos trabalhos dedicados à discussão sobre o assunto, envolve a concepção da educação como instrumento de transformação do homem e, conseqüentemente, da sociedade. Essa idéia implica que professores e alunos se conscientizem de que podem ser agentes transformadores de determinado momento histórico.

Para que as crianças comecem a tomar consciência desse poder de transformação, é necessário que a escola contribua, de maneira inequívoca, para a formação de uma visão crítica do mundo. Tal visão crítica é decorrência do conjunto de saberes que é ensinado às crianças, levando em conta a diversidade e a abrangência de suas possíveis abordagens: científicas e sociais.

Sendo o jogo um conhecimento historicamente construído pelos homens e indissociável de nossas necessidades expressivas, é indispensável que a educação motora e física esteja incluída no processo de formação do ser individual e do ser social que se completam no ser humano.

Desta maneira, Freire estabelece que: “Entre os recursos pedagógicos que a Educação Física utiliza em sua tarefa de ensinar, há um muito particular, que são as atividades corporais provenientes da cultura da criança.” (FREIRE, João Batista, 1997, p.85).

A formação do ser participante, inteligente, consciente, crítico e sensível depende, dentre outros fatores, da educação motora e física que o jogo e a brincadeira na escola podem propiciar. Para isso, é preciso visão clara do que os professores devem ensinar e de como ensinar. Mais precisamente, é preciso fazer e executar para ensinar.

O SABER JOGAR implica possuir noções essenciais sobre o assunto como: o que é Jogo, o que é Brincadeira, como é construída, qual sua origem, quais suas funções, qual sua história, quais os seus desdobramentos, bem como saber executar, isto é, conhecer, através da experiência concretamente vivida, quais as facilidades e dificuldades que são encontradas durante um determinado processo de criação prática, além de exercitar a própria capacidade expressiva.

O SABER ENSINAR A JOGAR E A BRINCAR, por sua vez, pressupõe um SABER CRÍTICO E CRIATIVO. Ao ministrar aulas, o professor expõe a visão do que o jogo representa para a sociedade. As facilidades, as dificuldades, as possibilidades técnicas, já vivenciadas na atividade expressiva, colaboram para que o professor coordene, instigue e desafie com maior eficiência o processo prático aos alunos. Saber ensinar a jogar é saber, também, o que está sendo mobilizado e/ou desenvolvido, quanto aos aspectos físicos, psíquicos e sociais nas crianças da Educação Infantil, por intermédio dos conteúdos e procedimentos metodológicos selecionados para o trabalho pedagógico.

Além disso, fundamentalmente é preciso planejamento de atividades em que o conteúdo do jogo e da brincadeira tenha tratamento de conhecimento. Quando assim considerados, o jogo e a brincadeira podem participar eficazmente da formação integral da criança.

Constata-se, invariavelmente, que às atividades físicas e lúdicas estão associadas certas idéias que, se não podemos dizer totalmente equivocadas, podemos, pelo menos, dizer serem incompletas ou empobrecidas. Muitos acreditam que o jogo e a brincadeira servem para florear um ambiente, animar uma festa, auxiliar a aprendizagem dos mais variados conteúdos, liberação

emocional, ou deleite do espírito. O jogo e a brincadeira podem até apresentar tais características; todavia, primeiramente, o Jogo e o Brincar devem ser vistos como produto da elaboração intelectual que o ser humano desenvolve desde os tempos pré-históricos, revelando os conhecimentos construídos pela humanidade nas mais diferentes áreas, incluindo o físico e o motor, evidenciando a visão de mundo de cada época.

Para Piaget (1977), o conhecimento é sempre resultado de um processo de construção, processo esse que, partindo de alguns dados e de problematizações, experimentará generalizar, aplicar, relacionar e transferir o que se adquiriu em determinada situação para outra. O conhecimento se processa quando há equilíbrio entre o fazer e o compreender.

Concordando com o processo de construção do conhecimento está Duarte Júnior:

“ (...) que o esforço humano para compreender é o esforço para encontrar símbolos que representem e signifiquem um determinado objeto. A consciência e a razão humanas nascem com a linguagem e só se dão através dela; portanto não há conhecimento sem símbolos. Existe, porém, algo que escapa à esfera do pensamento e da linguagem: o sentimento humano (constituído por percepções e emoções), que precede qualquer significação que os símbolos possam dar”. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 14)

O conhecimento do mundo advém de um processo onde o sentir e o simbolizar, presentes nos jogos e brincadeiras, se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e aclare totalmente os sentimentos humanos. O conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar com o auxílio de uma consciência distinta da praticada no pensamento racional.

Assim, o ato de jogar e brincar na criança consiste em sentir, pensar, fazer, construir, compreender e simbolizar, mostrando que na prática estão presentes sentimento, razão, produção e construção, simbolização, representação de mundo e expressão corporal.

Constituindo-se necessidade natural da criança, a prática da brincadeira e do jogo na escola colabora para o crescimento, em igualdade de condições, do nível cognitivo, afetivo e perceptivo. Mobiliza o domínio cognitivo, uma vez que implica ampliação e aprofundamento do conhecimento. Mobiliza o domínio afetivo, ao estabelecer relações com as habilidades pessoais e sociais, atitudes, valores, idéias e com os sentimentos e emoções. Mobiliza o domínio perceptivo, ao envolver a percepção em todas as suas possibilidades por intermédio de atividades concretas.

As atividades de educação escolar, auxiliadas por jogos e brincadeiras, ao envolverem a criança, permitem que as informações oferecidas sejam introjetadas, elaboradas, reelaboradas, analisadas, organizadas na construção do conhecimento. Permitem que relações sociais e culturais sejam desvendadas afetivamente. Permitem, também, que a criança participe de um fazer que vai muito além da atividade motora, visual ou auditiva. Ao produzir formas motoras, fundem-se os processos de pensamento, os emocionais e os perceptivos, numa síntese que confere um caráter de integração, existindo aí um crescimento.

Esse processo sentir-imaginar-pensar-expressar permite a manifestação de uma atitude criativa. Ressalte-se que o processo criativo permeia todas as fases em que se desenvolve esse diálogo; todavia, não basta produzir idéias criativas; é mister a concretização dessas idéias. Conforme se aproxima das séries finais, a criança torna-se cada vez mais exigente em relação ao produto de seu trabalho expressivo. Assim, as atividades não devem permanecer em nível de percepção, imaginação e pensamento; o ciclo do processo deve ser completado. As experiências devem gerar um produto, resultado da organização dessas experiências, que poderá ser ponto de partida para um novo processo. Jogando, brincando, cantando, participando de jogos de construção, a criança aprenderá o sentido da organização e da experiência.

Friedmann afirma que:

“desde há muito tempo, os jogos são considerados pelos educadores como um dos possíveis instrumentos que podem ser utilizados nos processos

educacionais. Para muitos, o jogo é considerado como algo importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança”. (FRIEDMANN, 1996, p.51)

Corroborando está Chateau, para quem:

“o jogo, dentro de um contexto educacional, deve ser considerado como uma atividade séria, que nasce do esforço e da vontade existente para se cumprir uma determinada tarefa e, por meio dele, a criança pode efetivamente apreender o que é uma tarefa e aprender a se organizar dentro de uma realidade específica”. (CHATEAU, 1987, p. 126)

Nesse contexto, por serem os jogos, desde há muito tempo, atividades importantes no desenvolvimento infantil, tornam-se ainda poderosos meios de educação, tanto na escola como em situações psicopedagógicas.

Freire também concorda, posicionando-se da seguinte maneira: “O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais como qualquer outra atividade” (FREIRE, João Batista, 1997, p.75).

Porém, existem dilemas acadêmicos a respeito dos tipos de jogos a serem utilizados na escola, especialmente em relação ao emprego do jogo livre ou do dirigido.

Tais questões são focos de várias investigações. Estudos têm demonstrado que, durante o jogo, é indispensável uma verdadeira interação entre educadores e crianças, ocorrendo, assim, a tendência de utilização do jogo dirigido. Importante é verificar qual o papel do educador neste processo.

Friedmann estabelece que o papel do educador em relação ao jogo, seja o livre ou o dirigido, deve levar em consideração os seguintes posicionamentos:

“Para os jogos livres que possuem uma função mais lúdica, o educador deve:

- Inicialmente, propor regras ao invés de determiná-las, pois, dessa forma, as crianças terão a possibilidade de elaborá-las, o que envolve a possibilidade de tomar decisões, refletindo assim, uma atividade social e política.

- Dar a oportunidade de as crianças participar da elaboração das leis que irão reger o jogo; assim, ela terá a oportunidade de questionar valores morais.
- Possibilitar a troca de idéias com o intuito de que possam manifestar seus pontos de vista, permitindo, assim, o desenvolvimento cognitivo das crianças e contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento lógico.
- Dar responsabilidade para o cumprimento das regras estabelecidas e motivar a iniciativa, a agilidade e a confiança, para dizerem honestamente o que pensam. Esse tipo de responsabilidade proporciona a invenção de sanções e soluções e faz com que as crianças se tornem mais inventivas.
- Permite o julgamento das regras, que deverão ser aplicadas em cada situação, pois, dessa forma, promove-se o desenvolvimento da inteligência.
- Fomentar o desenvolvimento da autonomia em situações conflituosas para propiciar o desenvolvimento dos aspectos emocionais.
- Possibilitar ações físicas que reflitam na condição de as crianças serem mentalmente ativas”. (FRIEDMAN, 1996, p.74)

Portanto, além de possibilitar estes desenvolvimentos, é importante, também, que o educador adote postura de observação no decorrer do jogo e saiba respeitar as interpretações dadas pelo grupo diante das atividades realizadas. Dessa forma, estará se desvinculando de um envolvimento emocional que, muitas vezes, insere-se na relação educador/aluno. Já para os jogos dirigidos, Friedmann relata que: “a postura do educador deve variar, porém, deve ser claro e objetivo na transmissão das informações e é interessante que participe do início da brincadeira, com o objetivo de exemplificar a explicação verbal”. (FRIEDMAN, 1996, p. 75)

Nesse momento, o papel do professor será o de orientar as crianças durante o desenvolvimento do jogo. Deverá agir como agente desafiador, criando dificuldades progressivas, como forma de avançar em seus objetivos de proporcionar a aprendizagem.

Porém, seja o jogo livre ou dirigido, Friedmann manifesta que:

“existem três critérios para avaliarmos a utilidade educacional de um jogo. O primeiro refere-se ao valor de conteúdo, que deve ser considerado em relação aos níveis de desenvolvimento da criança. O segundo está relacionado à possibilidade de fornecer à criança condições de avaliar os resultados de suas ações, proporcionando-lhe um maior grau de consciência sobre si mesma e em relação ao grupo o terceiro é a ação participativa da criança, que representa

uma atividade mental e um sentimento de envolvimento - condições estimulantes e motivacionais do jogo". (FRIEDMAN, 1996, p. 74-5)

Assim, o jogar e o brincar transcendem os níveis de formação na vida de uma criança, proporcionam atividades práticas e lúdicas em que o desenvolvimento das emoções, intelecto, cultura e comportamento social são estimulados.

1.2 O jogo, segundo Piaget

Para Piaget (1973) o conhecimento é um processo que resulta da interação entre o organismo e o meio. Esta interação é ativa e dinâmica, pois o ser não só age e reage sobre o meio como também o meio sofre e exerce pressão sobre o sujeito.

Decorrente dessa interação tem-se a construção do esquema de ação no indivíduo, sem o qual não é possível a existência de conhecimento, desde que conhecer envolve sempre uma ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, sendo o último assimilado pelo primeiro.

"... nenhum constitui um conhecimento, mesmo perceptivo simples cópia do real, porque contém um processo de "assimilação" a estruturas anteriores. Estado precedente, (...) acomodando-se à nova... termos Assimilação, definida (...) em funcionais (...) é realmente a integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta integração, mas sem descontinuidade com a situação". (PIAGET, 1973, p. 13)

Toda ação desenrola-se num espaço, num tempo e por uma causa determinada. Portanto, é pela ação que a criança descobre não só as propriedades dos objetos, no caso o jogo e seus componentes, como também o funcionamento deles. Poderá escolher e ordenar observáveis de uma situação vivida, incorporando, seletivamente, o que lhe for mais interessante e prazeroso desse momento, tanto nos níveis cognitivos quanto nos afetivos e emocionais.

O organismo adapta-se em seu meio através de um processo que implica no equilíbrio entre assimilação e acomodação. Estas são funções

básicas e fundamentais que estão presentes em todas as ações intelecto-afetivas em quaisquer níveis do desenvolvimento, ora com predomínio de uma, ora com supremacia da outra. Há, geralmente, uma tendência do organismo em assimilar o meio, mas quando ele não possui estruturas construídas, nem sistema de significação suficiente a respeito, ele tende a se acomodar, isto é, a reorganizar-se em nível de coordenação de sistemas, dos esquemas de ação. Piaget (1977) confirma que essas acomodações, impostas pelas variações exteriores que modificam em diversos graus a assimilação, são submetidas às organizações fisiológicas. As acomodações aos esquemas de ações são, ao contrário, fonte de riquezas que não destroem as condutas de ações.

Então, o indivíduo altera-se ou cria. Agindo, reconstrói-se, modificando suas estruturas para adequar-se à situação, até o equilíbrio majorante que lhe possibilitará assimilá-la, efetivando sua adaptação. Para Oliveira (1980), a expressão funcional da progressiva estruturação orgânica dos sistemas lógicos e de significação é o resultado da coordenação crescente dos esquemas de ação, que constrói uma totalidade orgânica cada vez mais diferenciada do meio, mais interativa e nele inserida. Portanto, desse processo ocorre a adaptação inteligente, devido às estruturas mentais atingirem um estado de equilíbrio assimilação-acomodação, que possibilitou ao organismo estabelecer uma relação significativa com o meio. Esse processo adaptativo pode aparecer no constante uso do jogo de regras, em razão da concorrência de muitas variáveis no decorrer do processo, enriquecendo os participantes no jogo de comportamentos, ali em interação.

Inhelder (1995) considera que no bebê, em seu início de vida, pode-se considerar sua inteligência, essencialmente prática, calcada em percepções e movimentos, por meio de uma coordenação sensório-motora das ações, sem a participação da representação ou do pensamento. Dos reflexos inatos, como o sugar, surgem os exercícios reflexos, consolidados pelos exercícios funcionais, constituindo esquemas de assimilação sensório-motor, que proporcionam o estabelecimento de relações e correspondências (funções), isto é, estruturas de ordem e reuniões que constituirão as subestruturas das operações futuras do pensamento. E, ainda, essa inteligência conduz à estruturação do universo

do sujeito - organiza o real, permitindo a construção das grandes categorias das ações: os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade. Desses movimentos simples seguem-se os exploratórios, considerados como jogos funcionais, pois são repetidos pelo prazer sensorial que proporcionam. Posteriormente, o que agrada à criança não é o ato pelo resultado da ação, mas o como e o porquê desse ato, dando lugar ao prazer de repeti-lo. Isso denota o aparecimento do lúdico.

Dessa maneira, enquanto o jogo funcional resulta de um impulso interno de tendências, no princípio do lúdico existe uma necessidade mais ampla da criança de se auto-afirmar, de revelar seus poderes. Nessa fase, até os dois anos, já se pode observar a existência de uma consciência de legalidade, dado alguns acontecimentos naturais cíclicos (dia, noite) e também, organicamente, de ritmos, regulações diversas e o princípio da reversibilidade. Enfim, surgem as regras motoras ou rituais e não regras, propriamente, coletivas e coercitivas. São suportadas, inconscientemente, como algo interessantes e não de realidade obrigatória. Inicia-se, então, a consciência relativa da regularidade.

Montessori, que possuía formação de médica e educadora, em *A Criança* (1986), adverte sobre a necessidade de se permitir que a criança interaja em seu espaço, de maneira a experimentar todas as situações possíveis. Destaca que o adulto, não tendo ainda compreendido a vital necessidade da atividade manual infantil, nem a tendo reconhecido como primeira manifestação de um instinto de trabalho, impede o infante de agir, de ajudar, de trabalhar. Exemplifica, esclarecendo que, se uma criança verifica que um enfeite está fora do lugar numa mesinha e se lembra da posição habitual, procurará endireitá-lo, se a deixarem repor algo no seu lugar, tal como viu, constitui o triunfante agir do seu estágio de desenvolvimento. E complementa, afirmando que o ritmo não é uma idéia velha que se possa mudar, ou uma nova que se compreenda. O ritmo de atividade faz parte do indivíduo, é característica inata.

O método de Montessori (1986), inicialmente criado e aplicado em crianças excepcionais e aplicado mais tarde a crianças "normais", sofreu algumas críticas em função do material didático específico para cada

finalidade. Tais materiais, criados artificialmente, poderiam fragmentar o conhecimento e ainda oferecer o risco de mecanização do saber.

A divulgação de novas teorias da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise contribuiu para a afirmação da infância como período primordial do desenvolvimento do ser humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil.

Para Piaget (1973), entre três e cinco anos, inicia-se um estágio, de consciência de regras, pois são oriundos do adulto e considerados de essência eterna. Portanto, qualquer modificação é tomada por transgressão. Os jogos com regras começam a exercer uma função preponderante, daí o cuidado de se observar a criança, sem hostilidade. Ela, ainda até os seis ou sete anos, é, egocêntrica devido à dificuldade de discernir o que provém de si mesma ou dos demais. Isso ocorre pois a retrospectiva e a memória estão se estruturando; por isso esse comportamento infantil não deve ser considerado anti-social.

Para a garantia do sucesso da interação de um grupo de crianças e o jogo adequado, é recomendada a prática de uma atividade de diversão alternada com outra intelectual. A primeira tem intenções de atingir diretamente as situações libidinais e a outra, de alcançar o conhecimento e as satisfações deslocadas. Também o brincar e o jogar, combinados ou alternados, ajudam a fixar o limite necessário para a elaboração das ansiedades que ameaçam a coerência e a organização do ego e do pensamento. A criança era deslocada para as brincadeiras infantis com os objetos, quando preservadas pelas regras do jogo, permitindo-lhe atingir a liberdade de pensamento. Bruce (1993), entretanto, com atividades infantis em grupo averiguou as brincadeiras livres, cujas regras eram ditadas pelas próprias crianças, e constatou o valor da experiência, pelo infante, em primeira mão. Sugere também a intercalação das brincadeiras livres com os jogos e suas representações, além de estratégias para que as crianças atinjam melhor qualidade no aprendizado, por apoiá-las a explorar e a respeitar sua autonomia.

Corroborando com esta idéia temos Kishimoto (1992), que pesquisou sobre os jogos, desde os solitários até os de regras tradicionais, por meio de

um levantamento histórico geral, incluindo a relação que eles mantinham com a criança do início do século passado, em São Paulo. Diferenciou-os, também, quanto ao seu uso nas classes socioeconômicas. E terminou destacando as teorias pedagógicas com o uso do jogo, mostrando sua influência no pensamento da Escola Nova, teorias caracterizadas nos parques infantis. Posteriormente, descreve brincadeiras e jogos com regras, demonstrando as características psicopessoais relevantes e sugerindo novas propostas para a educação infantil.

Assim, os jogos de regras para Piaget (1977), não se baseiam nos padrões morais de vida, ou jurídicos, mas em regras fundamentais, construídas em função de cada jogo em particular.

O conteúdo de qualquer tipo de jogo de regras envolve um conjunto de elementos sensório-motores e simbólicos, acrescidos naturalmente das regras, que vão possibilitar a organização coletiva das atividades lúdicas. Piaget considera: "os jogos infantis admiráveis instituições sociais (...), um sistema muito complexo de regras, comportando todo um código e toda uma jurisprudência". (PIAGET, 1977, p.11).

Assim, a criança aprende a criar e a respeitar regras. Da evolução do respeito, que era pré-social, pela unilateralidade, passa-se à reciprocidade na cooperação. Nas interações entre criança e adulto e de criança para criança, Inhelder (1995) estabelece que haja, na primeira, a possibilidade da transmissão da linguagem e cultura, em sentido único, e na segunda, a relação entre todos; todavia ambas são importantes no progresso da socialização.

Segundo Costa (1991), o efeito dos jogos com regras em nível cognitivo, sobre a construção das noções de conservações físicas e estruturas em crianças pré-escolares, manifesta relação constatando a eficiência dos jogos como a melhoria na construção do raciocínio lógico, possibilitando também melhora no processo da sociabilização.

As teorias dos jogos alimentam uma explicação sobre essa atividade e sua influência no desenvolvimento da criança. As imagens, idéias e representações da infância, construídas a partir da pesquisa científica, do

debate social e das imagens tradicionais da criança e do jogo, foram difundidas e hoje são geralmente aceitas.

O período de utilização do jogo de regras é considerado uma função psicopedagógica, pelo fato de a criança estar construindo o seu conhecimento continuamente, reestruturando-se cognitiva e sócio-afetivamente nesse processo.

Para Piaget:

“é incontestável que o afeto exerce um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesse, necessidade, motivação e conseqüentemente, não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, mas (..) não é suficiente”.(PIAGET 1991, p. 1)

Baseando-se nessa afirmação, qualquer um está constantemente aprendendo, visto como ser integral e psicológico. A construção do conhecimento é considerada como formação de novas estruturas ou uma reestruturação, não uma informação adquirida. O professor, nesse contexto, pelo próprio processo da reciprocidade interativa ao educar, sai educado também. Piaget (1988), por contestar os sistemas educativos, faz certas colocações sobre o direito à freqüência às escolas, relacionando-se ao objetivo da educação, firmando em um artigo de lei. E aqui tais colocações são feitas por se enquadrarem à atualidade e ao psicopedagógico. Para ele, a educação visa

“ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (...), consistindo, em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência (...) da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos”. (PIAGET, 1988, p. 53).

O vínculo afetivo existente na aprendizagem através de jogos e brincadeiras estabelece o bom raciocínio lógico. A afetividade e o conhecimento fazem-se presentes e interrelacionam-se construtivamente, num processo de *feedback* que envolve trocas de valores e experiências.

Da mesma forma, o jogar como processo psicopedagógico é construtivista, quando as atividades forem realizadas sob respeito mútuo, fonte de obrigações que não impõe regras preestabelecidas, pois a relação entre o facilitador e o sujeito propiciará sua elaboração. E, ainda, nessa perspectiva construtivista as ações dos sujeitos, referentes aos *comos* e *porquês* delas, são espontâneas, por intermédio das quais agem sobre os objetos e pessoas tal como o desejam. Para Macedo (1992), o termo espontâneo refere-se àquele momento em que o ser humano pode efetuar trocas em um sistema aberto, usando esquemas (de procedimentos, representativos ou operatórios) articulados em grau suficiente, já que ninguém poderá fazer isso por ele. Ação espontânea significa ação autônoma, ainda que construída em um contexto de reciprocidade e solidariedade sujeito-objeto ou com outros sujeitos.

As ações das crianças são reconhecidas como as de um sujeito em seu caráter construtivo. A participação e a comparação fornecem novos conhecimentos. E compreender os conhecimentos novos e os meios de ação é descobrir as razões que tornaram um resultado positivo ou negativo com referencia a um objeto, no caso, o jogo ou o brincar.

Dessa forma, todo esse processo deixa claro que fazer é compreender em ação uma situação dada em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados e utilizá-los na ação.

Portanto, para Piaget (1991), o professor é aquele agente facilitador que tem buscado relacionar-se como igual a seu aprendiz, autocorrigindo-se:

“Você... que desempenha (...) o papel de um bibliotecário inteligente junto a uma equipe de estudantes, é, pouco a pouco, concebido não mais como o chefe, porém como colaborador indispensável da classe (...) dá as informações, contudo não impõe mais a verdade”. (PIAGET 1991, p. 34).

1.3 O jogo frente aos principais conceitos de Vygotsky

Não é a primeira e certamente não será a última vez que se analisa o papel do jogo na educação. O tema já foi objeto de estudo de diferentes

pesquisas e artigos, as quais buscavam, entre outras coisas, diferenciar jogo de brinquedo e brincadeira, investigar a origem do jogo e sua história, sua importância, sobretudo na educação infantil. Nos pressupostos de Vygotsky (1987), as crianças adquirem novos conhecimentos, desenvolvem novas habilidades e fazem uso de novas estratégias cognitivas, utilizando-se de um jogo com regras explícitas, pela mediação social.

Ao se analisar a literatura filiada a essa teoria, verificamos pontos de divergência no que concerne ao significado comumente atribuído ao jogo. Enquanto autores como Chateau (1987) e Kishimoto (1999) entendem o jogo como uma atividade livre, provedora de alegria, muitas vezes se confundindo com o próprio brincar, para Vygotsky (1998), o jogo não promove necessariamente prazer. Segundo ele, existem muitas outras atividades que dão maior prazer à criança do que o jogo e, inclusive, há jogos que, por si só, não são prazerosos: o prazer só advém se a criança obtiver neles um resultado favorável. Além disso, entende que o jogo vai além do brincar, como também destacou Maia (1994), uma vez que possui não só, como características definidoras, a imaginação e o mundo imaginário, mas também regras direcionadoras do comportamento do indivíduo.

Para Vygotsky (1998), o jogo é definido pelo surgimento de um mundo imaginário, pela imitação e pelas regras. Estas características definidoras estão presentes desde o seu início e, a preponderância, ora de uma ora de outra, ocorre em função da evolução que o jogo sofre ao longo do desenvolvimento da criança. Em princípio, na fase pré-escolar, a imaginação está explícita e as regras implícitas; já para a criança que se encontra na fase escolar, as regras estão explícitas e a imaginação implícita. Sob tal perspectiva, Vygotsky (1998) explica que:

1. Na criança muito pequena, os campos da percepção visual e do significado misturam-se;
2. A separação entre estes dois campos só ocorre a partir da idade pré-escolar. A partir desta idade, enquanto a criança joga, seu pensamento separa-se dos objetos e a ação surge mais das idéias do que das coisas, ou seja, um objeto passa a influir semanticamente no outro. Durante o jogo, a ação da criança subordina-se ao significado (ela

age de acordo com o significado da brincadeira), ao contrário do que ocorre na vida real, em que ação domina o significado. Criando uma situação imaginária em que assume um papel, a criança é levada a imitar o comportamento de alguém/algo, ocorrendo o que Elkonin (1998) chama de descentração cognitiva, conquista que permite à criança atingir um nível mais elevado de desenvolvimento intelectual. Tal imitação possui implicitamente regras de comportamento. Assim, durante a fase pré-escolar, a imaginação está explícita e as regras implícitas. Leontiev (1998) esclarece que, embora o objeto possua um significado próprio e continue a ser o mesmo durante o jogo, ele adquire um sentido novo e particular para a criança, dadas as regras implícitas presentes na situação. Com isso, ela se desprende do real e caminha em direção ao pensamento abstrato, desenvolvendo-se cognitivamente;

3. Já à medida que a brincadeira evolui, o inverso ocorre: as regras tornam-se explícitas e a imaginação implícita, caracterizando a fase escolar. Este jogo, baseado em regras, estabelece uma nova relação entre significado e campo visual, ou seja, entre as situações imaginárias existentes no pensamento e as situações reais. É a partir dessas regras que a criança aprende a separar o objeto do significado, promovendo a abstração do pensamento.

Desta forma, Elkonin (1998) esclarece que a formação dos atos mentais obedece três etapas: a utilização de materiais ou objetos substitutivos, o descartamento do objeto material ou substitutivo pelo significado do objeto/material expresso pela palavra e a formação do ato mental propriamente dito, ressaltando a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico.

Em seus estudos sobre os jogos, Elkonin (1998) apoiou-se nas idéias expressas por Vygotsky (1998) nas conferências que este ministrava e nos comentários em que, além de reconhecer o papel da imaginação no jogo, destaca também a importância da imitação:

“Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece, é tão central e está igualmente ligada na situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo”. (ELKONIN, 1998, p.4)

Seguindo essa linha de argumentação, Vygotsky (1998) esclarece que na situação fictícia há sempre um aspecto de criação e de imitação, visto que o indivíduo nunca parte do zero, mas sim de algo já criado, combinando de forma nova suas diferentes experiências. A imitação tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento da criança, na medida em que indica que ela faz aquilo que viu o outro fazendo, aquilo que aprendeu observando o outro. A imitação não é uma simples atividade mecânica, mas é a reconstrução individual daquilo que a criança aprendeu dos outros.

Tais colocações levam-nos a concluir que o jogo possibilita à criança apropriar-se do mundo sociocultural em que vive para reconstruir algo. A criança esforça-se para agir dentro de certos limites (regras) que a situação lhe impõe. Nesta ação, os objetos/ações dos outros adquirem um novo sentido e são re-significados, de modo que a ação passa a ser função da significação que a criança dá a esses objetos e situações. Uma ação interpessoal converte-se, pois, em intrapessoal, processo definido por Vygotsky (1987) como "internalização".

É preciso ficar claro que, como ressalta Pino (1992), o que é objeto de internalização é a significação da ação, mas não a ação em si, como parece entender Piaget (1990). O mesmo fenômeno ocorre com os objetos. O que se internaliza, nos termos de Vygotsky (1987), é, portanto, a natureza semiótica, irreduzível a qualquer outra coisa de natureza espaço - temporal, como as categorias "interno/externo" parecem sugerir, quando se pensa, erroneamente, que internalização é a simples transformação de algo anteriormente externo em algo posteriormente interno.

Dessa forma, Pino esclarece que:

"não há um "antes" e um "depois", um "fora" e um "dentro", no processo de internalização: estes termos seriam adequados à esfera do real concreto; já na esfera do simbólico, os termos mais apropriados seriam "público" (entendido como a esfera das representações dos tempos, dos papéis e práticas sociais) e "privado" (entendido como a esfera da intimidade, da singularidade)". (PINO, 1992, p.321)

Este fato possibilita afirmar que a internalização é a reconstrução individual de algo social, que se concretiza pela negociação entre o significado público ou social e as diferentes interpretações (sentidos privados) que ocorrem nas e pelas interações entre o sujeito e os agentes mediadores de cultura (pais, professores e colegas mais experientes).

Assim, a mediação do outro é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo, entendido como desenvolvimento ontogenético (pessoal) referenciado no desenvolvimento geral humano (filogenético). Na ótica Vygotskyana, este processo passa por três estágios ou momentos:

1. desenvolvimento em si, marcado pelas possibilidades biológicas da espécie;
2. desenvolvimento para os outros, ou seja, determinado objeto, ação ou situação adquire significação para os outros;
3. desenvolvimento para si, momento este em que ocorre a internalização propriamente dita: a significação atribuída pelo outro a determinado objeto, ação ou situação torna-se significativa para o próprio indivíduo.

Nesta conversão, transformação das relações sociais em funções psicológicas, o elemento que permanece é a significação. O significado é só posteriormente apreendido pelo sujeito. Por isto, Pino enfatiza que:

“a capacidade de significar - no duplo sentido de fazer sinal ao outro e de interpretar o sinal do outro - constitui a essência do ser humano. O poder de significar é o poder de criar as coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando este as nomeia, ou seja, lhes atribui uma significação. As coisas e o próprio homem são, no sentido de existir, na medida em que significam algo para o homem. Talvez seja essa a real função das funções psicológicas superiores: significar. Isso autoriza a dizer que o homem é um ser semiótico, não só porque ele pode conferir significação às coisas, mas também porque ele é o que significa para os outros”. (PINO, 2000, p.56).

Dentro desta linha de argumentação, Vygotsky (1998) chama a atenção para a importância do jogo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Durante o jogo, o campo de percepção visual e o significado dissociam-se, possibilitando à criança a compreensão do significado

independente do objeto/situação e propiciando o desenvolvimento do pensamento abstrato, bem como a construção do conhecimento ao diferenciar símbolo de significado. A imaginação, a memória voluntária, a vontade, a linguagem, a resolução de problemas, raciocínio lógico, formação de conceitos manifestam-se no decorrer do jogo e propiciam à criança comportar-se de forma mais avançada do que aquela habitual para a sua idade real: para representar situações/objetos do mundo em que vive, ela se comporta dentro de determinadas regras, sejam elas implícitas num primeiro momento ou explícitas posteriormente. Conforme as regras vão sendo mais explícitas e a imaginação mais velada, a criança volta-se cada vez mais para o outro, uma vez que regras implicam uma relação com este outro, favorecendo a confrontação de idéias divergentes e a ajuda mútua para superar dificuldades. Ribeiro, ao referir-se a Vygotsky, ressalta a:

“relevância do jogo como promotor de aprendizagens, sejam elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola. Mas, certamente, esses conteúdos originam-se nas interações entre as crianças em situações de jogo (...)”.
(RIBEIRO, 1999, p.138)

Ou seja, em situações de jogo, a interação social entre as crianças e/ou professor atua sobre o desenvolvimento cognitivo, promovendo-o.

O jogo proporciona esta interação e permite ao professor saber como o aluno pensa, pelos movimentos que realiza. Por meio destes movimentos, pode-se apreender a lógica de seu raciocínio, o que o levou a acertar ou errar; o que ele está conseguindo resolver sozinho (caracterizando o que Vygotsky (1987) chama de zona de desenvolvimento real), bem como diagnosticar suas dificuldades - o que ele ainda não consegue resolver sem o professor ou companheiros ajudarem, de modo a fornecer-lhe pistas, informações, dicas, modelos, entre outros (caracterizando o que Vygotsky (1987) define como zona de desenvolvimento potencial). É aí que surge no jogo a "zona de desenvolvimento próximo", ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo da criança. Pela mediação do outro, o jogo permite a redução desta distância, uma vez que

durante sua realização a criança reconstrói, no plano intrapessoal, o que a princípio existe somente como potencialidade.

Para Vygotsky (1998) a escola não pode se restringir ao que a criança já sabe: é preciso ir além, adiantar-se ao seu desenvolvimento, ou seja, dirigir as funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem. Por isso, é fundamental que o professor esteja atento ao nível de desenvolvimento real da criança, para que possa atuar na "zona de desenvolvimento próximo", ou seja, oferecer-lhe um ensino que vai um pouco além do que ela já consegue fazer sozinha, desafiando e ampliando a construção de novos conhecimentos.

Sob essa perspectiva, a escola e o professor não ficam à espera de que o desenvolvimento intelectual da criança alcance um determinado grau de maturação. Ao contrário, devem levá-lo adiante, pois há uma ação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, de forma que aprendizagens impulsionam o desenvolvimento. Este, sendo alavancado, permite novas aprendizagens, que por sua vez, impulsionam o desenvolvimento e, assim, sucessivamente.

Como bem destaca Kishimoto,

“a idéia de aguardar o desenvolvimento espontâneo sem nenhuma interferência educativa significa orientar a pedagogia para a passividade, para o 'ontem', Ao estabelecer a estreita relação entre o ensino e o desenvolvimento - utilizar processos interativos mediados pelo jogo, Vygotsky aponta o advento do 'amanhã' do desenvolvimento infantil”. (KISHIMOTO, 1992, p. 199)

A intervenção pedagógica explícita na zona de desenvolvimento proximal é de suma importância, uma vez que provocará avanços que não aconteceriam naturalmente. Daí também decorre a importância dos jogos, pois por meio deles o professor está em melhor posição para inferir qual é o desenvolvimento real da criança, além da clareza que se obtém sobre este desenvolvimento e seu processo. Este conhecimento permite-lhe, por sua vez, interferir de maneira mais adequada na zona de desenvolvimento proximal, por meio de sugestões, pistas, indicações, buscando consolidar o desenvolvimento que era apenas potencial.

Vygotsky (1987) deixa claro que apenas um ambiente informador não é suficiente para assegurar o desenvolvimento (como estabelece a abordagem ambientalista); afirma, também, que só a estrutura fisiológica não basta (como apóia a teoria inatista) para produzir o homem. Vygotsky, como bem descreve Grossi (1993), discute a questão do desenvolvimento dentro de um novo paradigma, apontando para a dimensão social da construção dos conhecimentos, para a importância do outro e de sua cultura, indo além dos pólos (sujeito/realidade) comumente considerados no processo ensino-aprendizagem.

Consistente com essa concepção, também repensam a avaliação do desempenho intelectual, tendo como alicerces a aprendizagem mediada e a zona de desenvolvimento próximo e, como pressuposto básico a plasticidade cognitiva do indivíduo. De fato, conforme uma mediação da aprendizagem é proporcionada, pode ocorrer uma modificação cognitiva no que tange ao patamar inicial de desempenho avaliado.

Sob tal perspectiva, essa avaliação proporciona assistência ao avaliando no decorrer do processo avaliativo, consistindo, numa modalidade de avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante seu processo: para avaliar o potencial do indivíduo para aprender, cria-se uma mini-situação de aprendizagem em que o educador utiliza estratégias instrucionais temporárias, de acordo com o desempenho do sujeito e com sua necessidade de ajuda.

O objetivo da avaliação assistida não se atém em detectar o que o aluno já é capaz de realizar sozinho, mas consiste em verificar, além disto: o desempenho potencial do avaliando para aprender. Dessa forma Vygotsky (1998) não estava interessado no limite inferior do desenvolvimento cognitivo, atingido quando a criança trabalha sozinha de forma independente, mas sim no limite superior, que é o nível de desempenho adicional que a criança pode atingir com assistência.

Por esse tipo de avaliação é possível detectar diferenças intra-grupo; dificuldades específicas; sensibilidade do educando à instrução; estratégias utilizadas para a resolução de problemas; recursos potenciais para transferir e

generalizar a aprendizagem. A ênfase dessa avaliação está no processo de aprendizagem e não no produto. Com isto, é possível evitar muitas situações de fracasso, muitos sujeitos rotulados como portadores de "problemas de aprendizagem", quando se tem, na verdade, "deficientes mediacionais". Pelas avaliações assistidas, interativas, dinâmicas o educador pode entender melhor seu educando, abordar formas, recurso de encaminhamentos diferenciados e mais adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Reconhecer a sensibilidade das crianças à mediação ou assistência do outro permite que seu processo de aprendizagem seja redefinido sob um ponto de vista mais otimista, de acordo com a proposta de aprendizagem mediada.

É então de suma importância para o desenvolvimento de cada criança que à escola e, em especial, o professor priorize as interações aluno/aluno, aluno/professor, utilizando-se de estratégias que as facilitem, visando a promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento. Para tanto, é também necessário auxiliar a articulação dos conceitos cotidianos das crianças (conceitos construídos a partir de sua experiência direta, ou seja, de forma não mediada e nem intencional) com os conceitos científicos (conceitos construídos por mediação social, pela ação sistemática e intencional de pessoas mais experientes).

Frente ao exposto, faz necessário saber se, uma vez que a construção do conhecimento do indivíduo, de acordo com a ótica histórico-cultural de Vygotsky (1987), ocorre na e pela interação social, o jogo pode promover a articulação entre conceitos cotidianos e científicos.

Não raro, nas escolas, os conceitos são transmitidos às crianças de forma pronta, isolada, devendo ser simplesmente memorizados. Esta forma de agir demonstra um desconhecimento no processo de formação de conceitos, além de reforçar um papel que urge ser mudado: a criança como mero receptor e não como um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Querer transmitir um conceito desta forma é inútil, impossível e pedagogicamente incorreto. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras.

Entendendo o conceito como um ato de generalização, Vygotsky explica que, ao longo do desenvolvimento da criança, o processo de formação de conceitos sofre mudanças em sua estrutura. Assim:

“1. Na tenra infância ocorre o sincretismo, ou seja, a criança forma conjunto com os objetos baseando-se em fatos perceptuais (subjetivos), não obedecendo à ordem lógica;

2. Na idade pré-escolar, a criança pensa por noções gerais ou por complexos, quer dizer, ela classifica o mundo com base em similaridade, mas ainda não é capaz de unir e separar "coisas";

3. Na idade escolar ocorre o desenvolvimento do pré-conceito ou conceitos potenciais: a criança agrupa objetos com base em um único atributo, comum a esses objetos, baseando-se em suas impressões imediatas, ou seja, abstraindo características isoladas da totalidade. Isso significa que a criança é capaz, nesse momento, de analisar;

4. No início da adolescência forma-se o conceito propriamente dito. O sujeito não fica mais preso às suas impressões imediatas; ele já é capaz de analisar (separar) os diferentes atributos, abstraindo, retirando aquilo que é essencial. Retém apenas a idéia, ou seja, separa o acidental do essencial e une os elementos essenciais (sintetiza) numa nova categoria”. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

Por conseguinte, para se formar um conceito (unidade de significado, de categorização de mundo) é necessário haver análise (isolar elementos), síntese (unir elementos) e a articulação dessas operações.

Engana-se quem crê que a formação de conceitos só se inicia na escola, pois, desde quando nasce, a criança está inserida num mundo de significações, que será, ao longo do seu desenvolvimento, apropriado por meio da mediação do outro e da linguagem. Assim, são estabelecidos rótulos para as coisas, ajudando a criança a organizar o mundo. Equivocam-se também quem acredita que, ao tomar conhecimento pela primeira vez do significado de uma palavra, a formação do conceito terminou. Nesse sentido, a formação do conceito está apenas começando; igualmente iludido é aquele para quem uma nova estrutura de generalização anula a anterior e a substitui. Nas palavras de

Vygotsky: “a passagem para o novo estágio não pode significar nada a não ser a reconstituição de todas as palavras antes existentes em outra estrutura de significação”. (VYGOTSKY, 2001, p. 374)

Vygotsky (2001) ainda esclarece que a criança, ao chegar à escola, já traz consigo uma série de conceitos, denominados por ele de cotidianos, aprendidos na sua vida diária, por meio de sua experiência, observação, manipulação e vivência direta. Claro que há aí, também, muitas e diversificadas interações, mas a mediação social que nelas se passa não é intencional.

Na formação de conceitos cotidianos, a atenção, como explica Fontana (1993), está voltada para os objetivos e as situações e não para os próprios atos de pensamento; em outras palavras, a criança não tem consciência absoluta do significado do conceito que está empregando e das relações que estabelece pois:

“a consciência é entendida, tal como as funções psicológicas superiores, como mecanismo de significação, ou seja, como formas que apreendem o real não de maneira direta e imediata, e sim através de categorias e conceitos, cujo significado muda ao longo do desenvolvimento” (FONTANA, 1993, p.45).

Se a criança ao entrar na escola já possui tais conceitos cotidianos, é de se esperar que a escola os articule com os conteúdos sistematizados - científicos - que transmite. Portanto, não se trata de implodir o conhecimento prévio adquirido informalmente pela criança, mas de estabelecer uma relação dialética entre eles.

De acordo com Vygotsky,

“os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento e sendo assim, estes conceitos estão inter-relacionados: parte-se das generalizações mais elementares que a criança foi capaz de fazer para se chegar a uma generalização mais elaborada, abstrata. Logo, elaborar um conceito cotidiano não pode ser visto como o término do processo de desenvolvimento, mas como o início do desenvolvimento do conceito científico, sendo ambas as partes de um mesmo processo”. (VYGOTSKY, 2001, p.345).

Para que o desenvolvimento do conceito científico ocorra é imprescindível a interação social, uma vez que este conceito não se desenvolve pela simples observação e experiência direta da criança, como nos conceitos cotidianos. Ao contrário, ele pede a mediação intencional de outro sujeito, seja ele adulto ou colega mais experiente, que busque desenvolver uma percepção mais generalizante do real, além de conscientizar a criança do significado dos conceitos que emprega: se antes ela, enquanto dava um nó, atentava para o ato, agora se atém à maneira como faz o nó.

Por intermédio da mediação do professor, o conceito científico é apresentado às crianças. No entanto, como este é abstrato, alheio às experiências concretas das crianças (que geram seus conceitos espontâneos) um duplo movimento ocorre: os conceitos científicos articulam-se com os conceitos espontâneos de modo que os primeiros ganham a concretude que lhes falta e, os segundos têm a possibilidade de se inserir em uma estrutura conceitual. Quanto mais abstrato for o conceito científico, maior o número de conceitos espontâneos que envolverão.

O desenvolvimento de um conceito científico implica, também, o desenvolvimento das funções psicológicas. Para formar um conceito, a criança precisa de atenção voluntária, memória, lógica, possibilidade de comparar, distinguir, classificar, deduzir, inferir, entre outras operações intelectuais. Isto só vem reforçar a importância dos jogos no processo ensino-aprendizagem tendo em vista que, por meio deles criam-se condições, para as crianças compararem, estabelecerem relações, diferenciarem, desenvolverem a atenção voluntária, o raciocínio e o pensamento abstrato. Além disto, como o próprio Vygotsky declara:

“... o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (...). É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos no aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e

tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto (...)"
(VYGOTSKY, 2001, p. 350-1)

Ao partir do que a criança já sabe, ao criar situações de interação social, ao propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas e, em especial de situações concretas, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal que pode ser ativada por professores e pessoas mais experientes, promovendo, nas gerações mais jovens, um grau crescente de generalização, que auxilia no processo de formação de conceitos, e potencialize a produção de conhecimento.

CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

2.1 – As características das brincadeiras e dos jogos tradicionais

Para a compreensão dos jogos e das brincadeiras tradicionais, é necessária a delimitação de um contexto cultural mais amplo, pois todas as sociedades de um modo geral se utilizam ou se utilizaram dos jogos e brincadeiras infantis como forma de perpetuar seus valores, sua identidade e suas normas de conduta social.

Os jogos tradicionais infantis são uma forma especial da **cultura folclórica**, oposta à cultura escrita, oficial e formal. O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo, acumulada após longo período histórico. Esses jogos mudam no processo de esforço criativo coletivo e são anônimos.

A forma de criação e o mecanismo de transmissão são dois critérios que os distinguem. Eles são uma espécie de folclore infantil e da cultura popular em geral.

Os estudos dos jogos tradicionais apresentam-se em duas formas.

A primeira forma especial de conceituar a infância e o jogo pode ser encontrada nos estudos etnológicos. Neles, os jogos tradicionais representam rudimentos de antigos costumes, cultos e rituais; são a “extensão”, as “reminiscências”. Compreendem os traços da “antiguidade” e mostram um pouco daquilo que se dissipou no decorrer do tempo. Tais estudos são ricos em análises das origens dos jogos tradicionais. As crianças aparecem como portadoras e transmissoras desses jogos, os quais vivem nas crianças todos os dias e constituem, junto com as criações verbais, um folclore infantil separado, que integra sua atual vida social. Assim, existe a idéia do jogo tradicional como um **sistema que regula a vida social das crianças**.

A segunda forma é constituída por estudos de caráter pedagógico escolhidos e apresentados para uso educacional. Eles definem o jogo como um meio educacional, como instrumento. A criança é o sujeito da educação. Aos

poucos, amadureceu a idéia de que o jogo possui uma função educacional, no sentido pedagógico, que pode diretamente desenvolver habilidades físicas, cognitivas e lingüísticas.

O jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques e nas praças. São incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando-se as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda-se a **forma**, mas não o **conteúdo** do **jogo tradicional**. O **conteúdo** é constituído pelos interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas, etc) que é o objetivo básico do jogo; a **forma** é a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, do espaço e do número de jogadores. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição.

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

De acordo com Kishimoto,

“os jogos e as brincadeiras considerados tradicionais e filiados ao folclore, refletem parte da cultura popular de uma sociedade e também fazem parte de uma produção espiritual de um povo dentro de um período histórico específico”. (KISHIMOTO 1994, p.24)

Esse tipo de cultura considerada não oficial e que geralmente é desenvolvida de maneira oral, sofre constantemente uma série de inclusões e modificações, transformando-se e agregando novos valores de maneira sucessiva. Esses jogos adquirirão o caráter folclórico e assumem as características do anonimato, da tradicionalidade, da transmissão oral, da conservação, da mudança e da universalidade. Nesse contexto, Cascudo apud Friedmann, “define como folclore a cultura do popular, que se torna normativa pela tradição de um povo”, (CASCUDO apud FRIEDMANN 1996, p.40)

convergindo com a posição de Brandão, que caracteriza o fato folclórico:

“As maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas que se dedicam a renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica”. (BRANDÃO, 1994, p. 48)

É possível perceber que as manifestações folclóricas mostram-se como um fato cultural e politicamente ativo, representando a identidade de um determinado grupo ou classe social, consagrando e perpetuando, assim, um determinado modo de vida.

Para Ferreira, “o folclore define-se por um conjunto de tradições, de conhecimentos ou de crenças populares, que são expressos de várias formas de linguagens e que refletem a tradição de um povo”. (FERREIRA, 1975, p. 640)

Portanto, é possível observar que, dentro desse caráter folclórico, o homem um papel fundamental no sentido de transformar, inovar, refazer e recuperar, por meio de suas ações, o antigo e a tradição, incorporando o velho ao novo e, assim, manter a sua história.

Concordando está Friedmann, para quem:

“as manifestações folclóricas podem ser sobreviventes de um passado mais ou menos remoto e, em determinados momentos de crise social, o folclore é que estabelece o elo entre o presente e o passado, fazendo com que prevaleçam os valores de uma determinada sociedade”. (FRIEDMANN, 1996, p. 41)

Diante dessas considerações gerais, o folclore e os jogos tradicionais são caracterizados como um dos instrumentos que um povo pode utilizar para resgatar ou ao menos manter vivos determinados valores e padrões socioculturais.

No Brasil, os índios tiveram grande influência na cultura popular do nosso folclore, bem como, também, na culinária brasileira, no uso de remédios caseiros e utensílios de cozinha. As índias cultivavam mandioca, cará, milho, jerimum, amendoim e mamão. Também nas danças eles imitavam animais

demoníacos presentes nos contos infantis. As mães faziam brinquedos de barro cozido para seus filhos, imitando pessoas e animais. Em Roraima as índiazinhas chamavam as bonecas de “Tupamã”, que significa Santo. Atualmente, imperam as “bonecas de pano”; no interior, figuras de barro de macacos, besouros, tartarugas, lagartixas.

Na infância indígena, predominavam brincadeiras junto à natureza, nos rios, em bandos. A vida das crianças misturava-se com a dos bichos: cantavam imitando vozes de animais dançavam imitando o movimento dos indígenas e não eram castigadas nem reprimidas. As meninas, desde pequenas, fiavam algodão, tucum, descascavam mandioca, aipim, carás, cozinhavam, ajudavam na roça. Os meninos recebiam arcos e flechas, como seus pais, mas menores e treinavam a caça e a pesca. A criança até dois anos ficava aos cuidados da mãe ou da avó, amarrada numa faixa de algodão às costas da mãe, sempre junto dela.

O primeiro brinquedo era o chocalho de cascas de frutas ou unhas de veado. Ao engatinharem brincavam com pedrinhas, com um inseto amarrado por um fio, com pedaços de madeira, cavavam a areia, montavam a cavalo em seus irmãos mais velhos, rodavam pião feito de “totuma”; frutos redondos e ocos, atravessados em ângulo reto por um palito de madeira, duro e vermelho, fixado com um pouco de cera negra. Brincavam de matraca feita com um disco de “totuma” com concavidades na borda e uma cavidade no centro por onde passa um fio unido nas extremidades.

As crianças das Tribos Karajá do rio Araguaia em Goiás, brincavam de arco e flecha, pesca; jogo do fio; brinquedos com figuras de argila; piões; canoas; remos, vasilhame de cozinha, peteca de palha de milho e miolo em forma de argola, jogo do jerimum (xeretes).

Atualmente as crianças brincam de: imitar bichos, caça de passarinhos, fazer brinquedos, modelar bichos de barro, esconde-esconde, bola feita de cera, corridas com toras, com pneus, de roda, jogos de pega – personalizados por lobos, carneirinhos, veadinhos.

Mas, com base em diferenças sociais e culturais, não se pode esquecer que são crianças como todas as outras. Que merecem o respeito à diferença. Respeito para continuar a viver com a natureza.

Meninos e meninas indígenas brincam muito. Por meio das brincadeiras, eles aprendem a caçar, pescar, plantar, fazer panelas de barro e trançar cestos. As crianças acompanham seus pais nessas tarefas. Nas aldeias, as crianças brincam com seus animais de estimação: cachorro, arara, macaco, coati e papagaio. Muita farra nos banhos de rio e nas corridas pela mata. Aprendem muito com as histórias contadas pelos índios mais velhos sobre animais e plantas, origem do mundo, além da própria história do seu povo e de seus costumes.

As brincadeiras dos índios preparam a vida. Assim, elas trabalham habilidade, criatividade, força, coragem, família, sexualidade, entre outras. Por isso, uma das brincadeiras é, por exemplo, uma corrida com um pé só sem respirar emitindo sons sem abrir a boca. Quem tiver mais resistência conseguirá chegar mais longe.

As brincadeiras ocorrem em todos os lugares, na terra, na água, na mata e dentro da Oca, sempre com uma ligação forte com animais.

Além dos aspectos ligados às tradições, às condutas sociais e às características folclóricas de cada povo sobre as brincadeiras tradicionais, é importante, também, que façamos algumas considerações sobre os aspectos psicológicos que estão ligados diretamente à concepção dos jogos e das brincadeiras, quando relacionadas às questões culturais e antropológicas.

Os jogos e as brincadeiras infantis trazem as questões relacionadas ao aspecto lúdico, que representam a forma fundamental de expressão da criança. Por meio dessa ação lúdica, aspectos inconscientes do desenvolvimento psíquico podem ser vivenciados.

A criança, ao brincar, entra em contato com o seu próprio eu correspondente, relacionado à condição social dela em si mesma. Ela experimenta a realidade interior dando forma à realidade exterior.

Dessa forma, a criança revive a história preservada pelo inconsciente coletivo, que é considerada como uma fase pré-consciente da criança, quando todo o mundo externo estabelece os conteúdos psíquicos necessários para o ensino.

Conforme Freire: “Só se pode aprender o que é novo. Só se pode conhecer o não-conhecido. É desse material que se alimenta o aparelho cognitivo, tanto a nível corporal, quanto a nível mental.”. (FREIRE, João Batista, 1997, p.92)

A ação do brincar, portanto, faz com que a criança reconstrua a dimensão mágica do mundo, viva sua totalidade psíquica, elaborando seus medos, suas alegrias, suas angústias e suas ansiedades.

Os jogos de rua, praticamente desaparecidos das grandes metrópoles, são uma maneira de vivenciar esses rituais, com regras que trazem segurança, dentro de limites preestabelecidos. Esses jogos fazem com que a criança experimente, com seus pares, a possibilidade de conscientizar-se de seus conteúdos emocionais ou traumatizantes, até então reprimidos.

Na brincadeira de pega-pega, existe a perseguição e a tentativa de fuga. O perseguidor assume os aspectos sombrios de cada criança que procura fugir e enganá-lo, usando de destreza e agilidade e, assim, exterioriza seus medos gritando e correndo. Ainda que a criança saiba que a qualquer tempo será pega, tem a certeza de sua sobrevivência assegurada.

Outro fator importante a ser observado é que os jogos de rua também trazem implícitos em seus conteúdos, aspectos do inconsciente coletivo de um bairro, de uma cidade, de um país e, em outras palavras, de uma cultura. Segundo Chevalier:

“certos jogos e brinquedos eram ricos de um simbolismo que hoje perdeu: o pau-de-sebo está ligado aos mitos de conquista do céu; o futebol, à disputa do globo solar entre duas pátrias antagonistas. Certos jogos de cordas serviam para augurar a preeminência das estações e dos grupos sociais que a elas correspondiam. O papagaio representava no Extremo Oriente, a alma exterior do seu proprietário, o qual, permanecendo, embora no solo, estava ligado, magicamente (e efetivamente pelo fio), à frágil armação de papel de seda

entregue aos redemoinhos das correntes aéreas. (...) A amarelinha representava, provavelmente, o labirinto, onde o iniciado se perdia no primeiro instante". (CHEVALIER, 1997, p.518)

É possível perceber que os jogos e brincadeiras restituem o espaço mítico. Nele, a criança toca e expressa vivência universal humana ao longo de sua evolução psíquica, sendo o jogo um rito de entrada e preparo para o desenvolvimento da vida adulta.

Concordando com Chevalier está Friedmann (1996). Estabelece que a classificação dos jogos tradicionais envolve inúmeros critérios, que variam de acordo com as características de cada região, de cada cultura e de cada folclorista que estabelece suas análises. Contudo, é importante ressaltar que, independentemente dessas condições, os jogos tradicionais estão, em sua grande maioria, associados aos jogos de regras.

Segundo a autora, os jogos tradicionais possuem as seguintes características:

- “Geralmente, estão organizados dentro de um sistema de regras;
- Os jogos acontecem dentro de um determinado tempo e espaço;
- Os jogos são, em sua grande maioria, coletivos, embora existam alguns que possuem o caráter individual;
- Os jogos tradicionais em geral necessitam do uso de objetos ou brinquedos;
- Existem diferenciações com relação ao grau de atividade física e ao grau de atividade mental, como por exemplo, o jogo de esconde-esconde e o jogo de pega-pega, que necessitam de um alto grau de atividade física e o jogo de dominós ou o jogo de cartas, que exigem maior atividade mental;
- Há distinção entre as regras utilizadas pelo jogo, como por exemplo, nos jogos das pedrinhas e das bolinhas de gude, em que as regras são mais minuciosas e os jogos de pega-ladrão ou esconde-esconde, onde as regras são menos detalhadas e mais reduzidas”. (FRIEDMANN, 1996, p.78)

Neste contexto, é importante que o educador tenha a consciência de que, por meio dos jogos tradicionais, pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, além de utilizar-se deles como uma maneira de preservar e garantir uma identidade cultural.

Afirma Kishimoto que:

“o intenso processo de escolarização por que passam as crianças desde o seu nascimento, os sistemas educacionais estabelecidos pelas Escolas de Educação Infantil fazem com que as crianças não estabeleçam os contatos necessários com pessoas de diferentes faixas etárias e, dessa maneira, acabam segregando as crianças em grupos homogêneos e isolados, que empobrecem as relações sociais e culturais”. (KISHIMOTO, 1994, p.27)

Nesse sentido, os jogos tradicionais surgem como uma das opções à disposição do educador para resgatar e fazer com que seus alunos desenvolvam adequadamente suas relações sociais, ao mesmo tempo em que se mantém a identidade cultural do grupo.

A prática dos jogos tradicionais possui caráter de tipo livre, espontâneo, no qual as crianças brincam pelo prazer de o fazer. Por pertencerem às categorias de experiências transmitidas espontaneamente, conforme motivações internas das crianças, as brincadeiras tradicionais acompanham a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos.

Os jogos e as brincadeiras tradicionais, como qualquer outra espécie de jogos e brincadeiras, devem ser analisados dentro de um contexto mais específico quanto à área de abordagem.

É importante que, a partir do momento em que são utilizados determinados jogos tradicionais, tenha-se a consciência sobre as suas áreas de atuação, ou seja, quais são seus objetivos, quais áreas exploram e de que forma contribuem para o desenvolvimento da criança.

2.2 – A função Simbólica nos jogos e nas brincadeiras

Os jogos simbólicos predominam em crianças compreendidas entre 2 (dois) a 7 (sete) anos de idade, ou seja, nos períodos pré-operatórios de pensamentos descritos por Piaget (1973). Nos jogos simbólicos as crianças já são capazes de encontrar o mesmo prazer que tinham anteriormente nos jogos de exercícios, lidando agora, com símbolos.

É a época do “faz de conta”, da representação, do teatro, das histórias, nas quais uma coisa simboliza a outra: um pedaço de pau “vira” cavalo, vestir uma capa induz a transformação em Super-Homem e também representam o papel de mãe ao brincar com bonecas.

As crianças são capazes de participar destes jogos porque já estruturaram suas funções simbólicas, ou seja, já produzem imagens mentais, já dominam as linguagens faladas, que lhes possibilitam o uso de símbolos para substituir os objetos.

No caráter funcional, os jogos simbólicos possuem:

- liberdade total de regras (a não ser aquelas criadas pelas próprias crianças);
- desenvolvimento das imaginações e das fantasias;
- ausência de objetivo (brincam pelo prazer de brincar);
- ausência de uma lógica da realidade e
- assimilações das realidades ao "Eu" (as crianças adaptam as realidades a seus desejos. Ex.: Se presenciarem uma briga entre os pais, vão brincar de casinha e resolvem os conflitos por meio dos bonecos).

Nos jogos simbólicos, as crianças têm a possibilidade de vivenciar aspectos da realidade muitas vezes marcantes como: a vinda de um irmãozinho, a perda de um genitor ou a mudança da escola.

Podem lidar com as situações desejantes (ser um Super-homem), penosas (separação dos pais), com situações do passado; enfrentar problemas do presente e antecipar conseqüências de ações no futuro.

Fazem tudo isso sem riscos, porque nada é real, tudo é fictício.

Os adultos que observam e interagem com as crianças nos jogos simbólicos percebem como elas elaboram sua visão de mundo, como lidam com seus problemas, quais são seus sonhos ou suas preocupações. Por isso,

os jogos simbólicos são usados por psicólogos e psicopedagogos em processos de diagnóstico e tratamento.

Como o período pré-operatório se estende dos 2 (dois) aos 7 (sete) anos, tendo uma duração mais longa, os jogos simbólicos sofrem modificações à proporção que a criança progride em seu desenvolvimento, rumo à intuição e à operação.

De acordo com Friedmann,

“os jogos simbólicos caracterizam-se pelo aparecimento da linguagem e permanecem presentes na realidade da criança até por volta dos seis ou sete anos de idade: A utilização do símbolo acontece por volta dos dois anos de idade e implica na representação de um objeto ausente e em uma representação fictícia”. (FRIEDMANN, 1996, p. 29)

Nesse momento, surgem as brincadeiras de faz-de-conta e, sucessivamente, uma série de novas brincadeiras que propiciam o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, Macedo cita que:

“no processo de desenvolvimento da criança, os jogos simbólicos, como estrutura, vêm depois dos jogos de exercício. E caracterizam-se por seu valor analógico, ou seja, por se poder tratar "A" como se fosse "B", ou vice-versa. Essa é a grande novidade dessa estrutura se comparada à anterior. Trata-se, portanto de repetir, como conteúdo, o que a criança assimilou como forma de jogos de exercício. Agir em uma brincadeira de boneca, como a mãe, por exemplo, significa repetir, por analogia, o que a mãe tantas vezes fez com ela em seu primeiro ano de vida”. (MACEDO, 1996, p.34).

Assim, os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante de uma realidade física e social. As crianças assimilam por analogia das formas ou das maneiras que podem ou desejam, uma vez que os significados dados por elas, muitas vezes, não correspondem às condições reais em que estão inseridas.

Porém, é importante ressaltar que, de acordo com Kishimoto,

“é com o aparecimento do jogo simbólico que a criança consegue superar a simples satisfação do manipular e vai poder, por meio das distorções e

transposições, assimilar a realidade externa ao seu eu e aproximar-se cada vez mais da realidade". (KISHIMOTO, 1994, p.40)

Inicialmente, as crianças praticam elas mesmas ações dos jogos simbólicos: fazem de conta que dormem, fazem de conta que comem, entre outras ações. Não lidam com objetos como se tivessem vida. Logo, não são ainda capazes de usar uma vassoura como cavalo.

Em seguida, as crianças farão dormir, comer, ir e vir outros objetos que não elas próprias, transformando simbolicamente um objeto em outro. É a fase em que uma caixa vazia é um carro;

Por volta dos 4 (quatro) anos as crianças vão se aproximando, cada vez mais, de uma imitação da realidade. É comum que todas as casas desenhadas têm que ter janelas e telhados.

Conforme entram no sub-período intuitivo dos jogos simbólicos, tendem a seguir cada vez mais tendências imitativas, nas quais as buscas de coerências com a realidade e as articulações entre os diversos conjuntos de objetos já fazem sentido, como se nota quando, ao brincar de bonecas, jamais bonecas muito grandes são colocadas em caminhas pequenas.

Os jogos simbólicos são etapas no processo de desenvolvimento das crianças sucessoras dos jogos de exercício.

Distinguem-se como exercícios pelas ficções (fazer como se) e pelas utilizações de símbolos próprios. Dependem das possibilidades de substituir e representar situações vividas por suposições.

As brincadeiras simbólicas são típicas dos pensamentos pré-operacionais.

Essas etapas dos jogos simbólicos e das brincadeiras caracterizam-se pelas assimilações deformantes. São deformantes pelo fato de as crianças diante das realidades sociais, imaginarem conforme suas necessidades. Elas compreendem o mundo de acordo com seus limites afetivos e cognitivos. As

fantasias permitem que as crianças interajam com a realidade complexa em que estão inseridas.

Nesta fase das brincadeiras, qualquer objeto pode ser utilizado como símbolo. As caixas de fósforos podem se transformar numa televisão, botões podem ser utilizados como pratos e dedais podem se transformar em copos.

Durante a primeira infância, os jogos simbólicos funcionam como transformações a restabelecer os equilíbrios alterados.

Os jogos simbólicos são uma rica fonte de observações diagnosticadas e possuem ações terapêuticas.

A partir das simbolizações que as crianças fazem, é possível que as mesmas coloquem através do brincar situações difíceis de enfrentar, criando as oportunidades de entrar em contato com o que é doloroso e difícil de ser compreendido, invertendo papéis e melhor compreendendo as relações do cotidiano.

Uma das contribuições dos jogos simbólicos, para Lino de Macedo, é ensinar as crianças a teorizar, permitindo-lhes pensar sobre os porquês dos fatos, sendo produtoras de linguagem, criadoras de convenções, fazendo com que consigam adaptar-se melhor às regras estabelecidas pelo social. Assim, defende a idéia de que: “o sentido e a necessidade de teoria (do esforço humano de explicar as coisas, de dar respostas ainda que provisórias para as perguntas que nos faz o jogo da vida) formulam-se e ganham contexto nos jogos simbólicos”. (MACEDO, 1997, p. 133).

Ao término dos períodos sensório-motores, entre um ano e meio e dois anos, surgem as funções fundamentais do Simbolismo, que são evoluções das condutas interiores, consistentes em representar alguma coisa por meio de um significante diferenciado, nas linguagens, nas imagens mentais, nos gestos. Os esquemas simbólicos, ou reproduções de esquemas sensório-motores assinalam a transição entre os jogos de exercícios e os jogos simbólicos. Exemplificado por Piaget, “quando uma criança faz-de-conta que come uma folha verde, qualificando-a como espinafre, temos, além do esboço sensório-motor da ação de jantar, uma evocação simbólica da imagem representada” (PIAGET, 1991, p. 144).

Isso ocorre devido às assimilações deformantes e não generalizadoras, ou seja, as comparações entre os elementos dados e o imaginado que são representações de como se deve ser mantendo relações entre os significantes e os significados que as crianças estabelecem subjetivamente perante compensações, realizações de desejos e liquidações de conflitos.

Os esquemas simbólicos consistem em conservar os poderes de exercitar as condutas pelo prazer funcional, manifestada através das evocações de modelos ou objetos ausentes. Desse modo, as crianças limitam-se a fazer-de-conta que exercem uma de suas ações habituais. Como fazer-de-conta que dormem, utilizando, depois, outros objetos para as representações dessas ações. Para Piaget (1977) não se pode dizer que esses tipos de atividades sejam um jogo, propriamente dito, porém, essas condutas convertem-se em jogos *a posteriori*.

Os jogos simbólicos assinalam o início das representações, sendo importantes para ativar os movimentos e permitir que os símbolos se integrem às estruturas para atos posteriores mais complexos, reforçados pelas assimilações de toda a realidade ao Eu. Esses jogos classificam-se em categorias pelas estruturas dos símbolos, formações e significados, sendo instrumentos das assimilações lúdicas.

Quando os símbolos são constituídos nas suas generalidades, surgem várias combinações simbólicas. Os aspectos das personagens são imitados do real e as montagens são imaginárias. Os jogos de imaginação são importantes nos domínios das construções simbólicas intencionais das crianças, havendo desde combinações simples às mais complexas. Estes jogos classificam-se como inconscientes para as crianças. São casos de garotos no interior de uma caixa, agindo como fossem os pais dirigindo os carros.

As imaginações são processos novos para as crianças, pois constituem características típicas das atividades humanas conscientes. As imaginações surgem das ações. São as primeiras manifestações de emancipação das crianças em relação às restrições situacionais. Isso não

significa necessariamente que todos os desejos não satisfeitos dão origem aos brinquedos.

Atribuem-se aos brinquedos papéis importantes pelo fato de preencher atividades básicas das crianças, ou seja, eles são motivos para as ações. Os brinquedos estimulam os imaginários infantis, permitindo às crianças várias formas de brincadeiras. As bonecas permitem as evocações de aspectos das realidades propiciando às crianças vivenciar, por exemplo, situações familiares de mães e filhas.

A boneca é um objeto que, de uma maneira ou de outra, não reflete a sociedade que a tornou possível. Se a existência de uma representação humana oferecida à criança ou criada por ela mesma através da boneca parece ser de extensão quase universal, a forma que toma essa representação varia consideravelmente segundo os sistemas de produção, as expectativas sociais e as mentalidades.

Aquilo que é espelho ou reflexão não é o que existe em comum a todas as bonecas possíveis mas, ao contrário, é aquilo que as diferencia entre si. Algumas bonecas conseguiram cercar-se de uma imagem associada a seu nome, tanto para boneca manequim, quanto para a boneca dita tradicional. O fabricante tem conhecimento dos consumidores de seus produtos.

Atualmente a boneca se diversifica de maneira racional, especializando-se para atender a determinada função particular ou unindo-se a outros objetos próximos da infância.

O método de racionalização consiste em tornar a boneca específica, em diversificar as formas da brincadeira de acordo com a idade da criança e enriquecê-la associando-a a objetos anexos, que resultam do investimento de conhecimentos exteriores em benefício do próprio objeto. Trata-se de racionalização na medida em que métodos empíricos são substituídos por conhecimentos e técnicas mais ou menos estruturadas.

A boneca representa a pessoa humana, sendo que um ser humano é sempre classificado numa determinada ordem social. A boneca é um espelho

deformante, para destinatários certos, um espelho para a criança. Este espelho é seletivo na medida em que escolhe certos objetos do ambiente infantil para fixá-los, como por exemplo, a maternagem e os cuidados infantis, valorizando certos modos de vida e o ambiente de algumas classes sociais.

O mundo da boneca reflete mais a imagem social da realidade do que a própria realidade social: reflexo de um reflexo. Assim, o mundo das “Barbies” representa as aspirações de uma menininha e a materialização de seus desejos.

Depois de muitas meditações e transformações, a boneca reflete nossas próprias representações, diretas ou indiretas, da infância. Portanto, é perfeitamente explicável que a boneca desperte nos adultos, colecionadores ou não, nostalgia e apego. Em suma a boneca, imagem feita para seduzir, exprime melhor do que a própria criança a infância.

Não podemos considerar a boneca como um espelho puro, pois é necessário que existam na boneca informações externas. A boneca representa diversos espelhos.

A infância é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais.

Suas fontes são muitas e o brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados.

Portanto, é necessário considerar o brinquedo não só a partir de sua dimensão funcional, mas também a partir de sua “dimensão simbólica”. Função e símbolo estão, na maioria das vezes, completamente ligados e são indissociáveis no brinquedo.

Para analisar essa dimensão simbólica, é preciso decompor o brinquedo segundo determinados aspectos:

- *Aspecto material do brinquedo*: é o suporte essencial, onde a originalidade do brinquedo provém da capacidade de ser um meio de expressão com volume. É um objeto dotado de significação, sem deixar de ser um objeto.
- *Representação*: o brinquedo pode ser reprodução da realidade, tratando-se de uma realidade selecionada, isolada, adaptada e modificada, na maior parte das vezes, pelo seu tamanho. Os principais processos de modificação podem ser a simplificação e os acréscimos fantasiosos, principalmente aqueles que tomam a forma do animismo para as coisas e do antropomorfismo para os animais.

Cada brinquedo pode ser analisado do ponto de vista de sua significação, através dos seguintes itens:

- *Aspecto material*: onde estão incluídos material, forma/desenho, cor, aspecto tátil, aspecto odorífico, ruído e produção de sons;
- *Significações*: onde estão incluídos representação de uma realidade, modificações induzidas nessa realidade, universo imaginário representado, representação isolada ou que pertence a um universo, impacto da dimensão funcional.

O brinquedo aparece, então, como suporte de aprendizagem enquanto fonte de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto.

O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo, fazendo a especificidade do brinquedo com relação a outros suportes culturais, ou seja, a relação ativa introduzida pela criança.

Para Piaget (1973), as crianças, quando brincam, assimilam o mundo à sua maneira sem compromisso com a realidade, pois as interações com os objetos não dependem da natureza dos objetos, mas das funções que ela lhes atribui.

As crianças, por sua criatividade, atribuem aos objetos significados diferentes daqueles que normalmente possuem, vendo-os como brinquedos. Assim, os cabos de vassouras são "cavalos" numa troca construtiva de significados. Os brinquedos tornam-se objetos de comunicações, através dos quais as crianças saem de relações centralizadas em objetos, para torná-los utensílios mediadores entre elas e as outras crianças e, de forma mais generalizada, entre elas e o mundo.

Para Winnicott (1975) as brincadeiras são as melhores maneiras das crianças comunicarem-se, sendo um instrumento que elas possuem para relacionar-se com outras crianças.

Os brinquedos adquirem significados, tornando-se canais de comunicações, aberturas para os diálogos com o mundo dos adultos.

Para as crianças indígenas elas criam brinquedos e jogos, feitos com material encontrado no ambiente em que vivem como: palha, madeira, barro, folhas e frutas.

Os brinquedos e brincadeiras preferidos das crianças que vivem nas diferentes aldeias indígenas do Brasil, de maneira geral, são:

- *Emá*: é formada uma roda e um dos participantes é escolhido para ficar ao centro. Ele tem de arrebentar a roda e, para isto, deve escolher o lado mais fraco. Se conseguir romper, sai correndo e é perseguido pelos demais. Quem conseguir pegá-lo primeiro será o próximo a ficar no centro.
- *Sucuri*: esta brincadeira rola dentro da água. Uma criança finge ser a cobra e as outras tentam pegá-la. O segredo é deixar a água bem turva – para isso todas agitam bastante a lama do leito do rio. Assim a cobra não é vista facilmente.
- *Cama-de-Gato*: com um cordão trançado entre os dedos das mãos fazem diversas figuras, como morcegos, peixes, redes, casas, ninho de pombo, inseto de água e outros.

- *Peteca*: algumas aldeias confeccionam a peteca com palha de milho e penas de ema. Outras fazem apenas com palha de milho e algumas montam as petecas com palha de buriti recheada com folha de algodão. Essas últimas não têm penas, pois as pontas das palhas são bem compridas e soltas.
- *Dança das cadeiras*: nesta brincadeira a música é substituída por histórias contadas por quem está ao centro da roda. Quando o jogador pára de contar a história, todos trocam de cadeira. Nessa hora, a pessoa que está no centro pega uma cadeira e quem ficar sem sentar passa para o centro da roda para contar a história.
- *Batebag*: conhecido nas cidades brasileiras como bate-bate, nas aldeias o batebag é feito com caroço de tucumã, uma castanha da Amazônia.
- *Pião*: pode ser feito com uma fruta comestível (dependendo da região de cada aldeia) e varetas de bambu ou também de cabaça e graveto, colados com cera de abelha. Nas competições, vence o pião que ficar mais tempo rodopiando.
- *Bilboquê*: Para fabricar este brinquedo as crianças usam a coquita, castanha de uma fruta encontrada na Floresta Amazônica.
- *Marimbondo*: é a brincadeira preferida entre as crianças da tribo camaiurás. Meninos e meninas se separam em dois grupos. Um grupo junta um montão de areia (será a casa do marimbondo) e fica imitando o zumbido do inseto. O outro grupo tenta destruir a casa do marimbondo. Lógico, os marimbondos não vão permitir e aí tentam ferroar (beliscar) as crianças do outro grupo, que saem em disparada. Os marimbondos só param de beliscar quando a pessoa pára de correr. No fim, os marimbondos atacam todo o grupo. Na próxima brincadeira os grupos invertem os papéis.

- *Zumbidor*: feito com um pedaço de cabaça esculpida em forma de um círculo e com dentes nas extremidades. Dois furos são feitos no centro de círculo por onde se passa um barbante comprido que é amarrado nas extremidades para formar um cordão duplo. Para fazer o brinquedo funcionar deve-se enrolar o cordão duplo e puxar as extremidades de forma a fazer girar o círculo de cabaça. Ao girar a cabaça provoca-se um zumbido característico.
- *Arma de pressão*: um tubo de bambu com as pontas enroladas com fibra de buriti serve de arma. A munição é a polpa do pequi que não pode estar muito maduro. A polpa é colocada nas duas extremidades do tubo de forma que, quando se empurra uma delas com um graveto, a da frente é lançada com grande força em direção ao alvo.
- *Metralhadora*: feita com o caule da bananeira, recortado de forma a produzir um barulho semelhante a tiros quando se fecha os diversos recortes.
- *Perna de Pau*: feita com madeira local e uma tira de embira. A tira de embira serve para fixar dois pedaços de madeira menores onde se apóia o pé. O nó da tira é especial, de forma a se poder ajustar a altura em que a pessoa fica apoiada.
- *Helicóptero*: uma plantinha local é usada para construir um brinquedo que é lançado para o alto com a fricção do caule.
- *Peteca*: feita com palha de buriti e recheada com folhas de algodão para ficar macia.
- *Onde está o fogo?*: brincadeira na areia da praia. Cava-se um buraco que caiba um menino dentro e um túnel de comunicação com este buraco de forma que uma criança seja totalmente encoberta pela areia dentro do buraco e possa respirar pelo tubo. Em seguida uma criança pergunta pelo tubo: onde está o fogo? A criança que está no buraco tem que dar indicações como direita, esquerda, atrás. Até que as

crianças aceitam a direção e a criança encoberta pela areia possa sair do buraco.

- *Luta na água*: uma criança fica de pé no ombro de outra, sendo que duas duplas de crianças participam da brincadeira. As crianças que estão em cima se dão as mãos e tentam derrubar o adversário. Vence quem consegue ficar sem cair.
- *Mandioca*: uma criança deita no chão e os demais deitam por cima formando uma pilha até que o primeiro não agüente mais o peso e deixe todos caírem no chão.
- *Ywa Ywa*: jogo que exhibe a habilidade dos indígenas no uso de arco e flecha. Um grupo de crianças lança um aro circular feito de fibra de buriti que rola no chão enquanto outro grupo tenta atingir este aro. O número de aros totaliza 5. Quando o segundo grupo consegue atingir os 5 aros, os grupos trocam de posição e o primeiro grupo passa a tentar atingir os aros com as flechas.
- *Ui'ui*: jogo de estratégia feita na areia e utilizando um fio de buriti bem afiado. Um dos jogadores, secretamente, enterra o fio de buriti na areia fazendo uma curva de forma a que os demais participantes não saibam onde este fio termina. Para dificultar ele coloca diversos pedaços de fio de buriti em locais diferentes da área do jogo. O jogador, em seguida, move o fio de buriti para frente e para trás e os demais jogadores têm que descobrir onde o fio termina.
- *Jawari*: jogo de dardos que utiliza um lançador. Nele, o lançador tenta atingir o adversário com um dardo longo e o adversário tenta se esconder atrás de varas.
- *Tipa*: desenha-se um círculo na areia onde se colocam cinco pedrinhas. Dois jogadores se revezam na tentativa de lançar as pedrinhas para cima usando uma colher de pau de forma a que elas caiam de volta dentro do círculo. Quem deixa uma das pedras caírem fora, perde a partida.

As crianças exercitam os poderes do adulto improvisando, representando ou imitando o modo de vida deles.

As crianças interpretam os papéis dos adultos no cotidiano. Às vezes imitam o papel dos pais, das mães, dos professores, dos médicos, reproduzindo em suas brincadeiras o desejo de crescer através do lúdico. Elas selecionam brincadeiras e histórias, relacionadas aos seus contextos atuais, para serem repetidas e, ao retomá-las, elas as ressignificam. Nesse sentido, o brincar não pode ser considerado apenas meras imitações da vida dos adultos, pois, em cada fazer-novamente, as crianças podem encontrar os significados das suas experiências e colocar-se como agentes de suas histórias.

Nesse processo as crianças possuem as possibilidades de levantar questões, discutir, inventar, criar e transformar.

As crianças constroem as brincadeiras, regulamentadas por acordos que poderão ser negociados entre elas mesmas, constituindo uma forma de preparação para a vida, desde as aquisições de hábitos e atitudes até fatores determinantes das culturas de seu tempo.

Além do imaginário, o Brincar envolve regras que, embora não sendo formalmente estabelecidas, se originam das próprias imaginações, mostrando que os papéis que as crianças representam em suas relações com os objetos originar-se-ão sempre das regras, ainda que ocultas. Todos os jogos com regras contêm formas ocultas de situações imaginárias.

Desta forma, os jogos imaginários serão empregados para se referir às descrições de ações lúdicas, envolvendo ações às quais as crianças se entregam, principalmente pelo prazer das próprias atividades, considerando o brincar como instrumento revestido de significados lúdicos pelas crianças e não somente pelo que é em si mesmo.

2.3 – O significado atual do jogo na Educação

Dentro da escola, o jogo é um recurso pedagógico importantíssimo.

Por intermédio do jogo, a escola pode viabilizar a construção de conhecimentos de forma prazerosa, garantindo a motivação intrínseca necessária para a aprendizagem.

Os jogos na escola devem ser empregados de acordo com a faixa etária das crianças e suas necessidades. Se a criança está em fase de alfabetização, aprendendo a escrever seu nome e as palavras de sua língua, a escola pode lhe propor jogos de exercício, a fim de que os esquemas de ação necessários para esta tarefa sejam adquiridos. A abolição total de exercícios pela escola, longe de ser uma indicação construtivista, é o total desconhecimento das teorias a este respeito.

Quando o domínio da leitura e da escrita já está suficientemente estabelecido, os jogos simbólicos são chamados à cena, para garantir entonação, ou permitir a análise dos personagens de um texto.

No momento em que a escrita precisa ser trabalhada em seus aspectos ortográficos e sintáticos, os jogos de regras têm especial importância, visto que a gramática, assim aplicada, deixa de ser um amontoado de regras e ganha significação.

Apesar da escola não ser proprietária dos jogos, pois, repetimos, eles são patrimônio da humanidade, ela pode e deve utilizá-los como recurso didático, desde que os empregue consoante às necessidades de desenvolvimento de suas crianças.

A utilização de jogos na escola possibilita ao professor conhecer "algo a mais" de sua criança: aquilo que não está dado simplesmente pela estrutura cognitiva, mas que se insere no seu mundo subjetivo. Este conhecimento amplia a ação do professor, na medida em que poderá compreender melhor suas crianças. Compreendendo-as, poderá planejar atividades mais adequadas para seu processo de aprendizagem.

Castellani Filho comenta que: “é assim que o ser humano humaniza-se que a inteligência, ao mesmo tempo prática e conceitual, se desenvolve, formando-se uma pessoa social eu pode agir eficazmente na vida”. (CASTELLANI Filho, 1991, p. 26).

Assim, com o emprego de jogos na sala de aula, a escola garante um clima de prazer fundamental tanto para aquele que aprende quanto para aquele que ensina, pois a sala de aula é um espaço de encontro, de inclusão, de trabalho mútuo e somente assim ela pode ser significativa para a criança e para o professor.

No diagnóstico psicopedagógico a atividade que o jogo proporciona é um rico instrumento de investigação clínica, pois permite ao sujeito expressar-se livre e prazerosamente.

Constitui para o psicopedagogo importante ferramenta de observação sobre a simbolização e as relações que ele estabelece com o jogo, possibilitando assim, a formulação de hipóteses a serem comprovadas, ou não, posteriormente.

Jogar e aprender caminham paralelamente - na psicopedagogia, pode-se, através da hora lúdica ou hora do jogo, observar prazeres, frustrações, desejos, enfim, é possível trabalhar com o erro e articular a construção do conhecimento.

Conforme Castellani Filho a presença do professor de Educação Física é importante no desempenho sociocultural da criança, pois a disciplina ajuda em sua formação integral, bem como na formação de seu pensamento crítico, físico e mental.

Também afirma que: “ao professor de Educação física compete, pois dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual harmonizá-los com o período de evolução orgânica”. (CASTELLANI Filho, 1991, p. 76).

No diagnóstico psicopedagógico, o lúdico serve para indicar como cada sujeito se relaciona com o aprender, como as regras do jogo são

seguidas ou descumpridas. Desta forma, o psicopedagogo estabelece hipóteses sobre a modalidade de aprendizagem do sujeito.

Assim, o jogo é uma atividade essencial de grande valor pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrerem ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem. O jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, intrínseca ao ser humano, que apresenta tendência lúdica.

A atitude desempenhada no jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. No tocante ao prazer, sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. Este aspecto de envolvimento emocional torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. O jogo é uma atividade excitante e de esforço voluntário.

A situação de jogo mobiliza os esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Como atividade física e mental, o jogo aciona as esferas motoras e cognitivas, e à medida que gera envolvimento emocional, provoca efeitos para a esfera afetiva. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

Desta maneira, o uso do jogo na educação com fins pedagógicos demonstra sua relevância no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao assumir a função lúdica, o jogo propicia diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente. Ao assumir a função educativa, o jogo ensina aquilo que complete a criança em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo do emprego do jogo na educação. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

Cresce o número de educadores que adotam o jogo na escola assumindo o significado usual, ou seja, incorporando a função lúdica e a educativa. Sua escolha no âmbito escolar garante às crianças o valor experimental, a exploração e a manipulação; o valor da estruturação possibilita suporte à construção da personalidade infantil; o valor da relação – colocando a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações, e por fim, o valor lúdico, pelo qual avaliam se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.

Assim, o jogo educativo, em sentido amplo, traduz-se como material ou situações que permitem a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança. Já no sentido estrito, é o material ou situações que exigem ações orientadas, com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais.

Embora a distinção entre os dois jogos esteja presente na prática usual dos professores, pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa.

É essencial que os professores estejam atentos aos aspectos relativos às idades, preferências e capacidades de cada criança, verificando os efeitos positivos e negativos do jogo, além de auxiliar a criança, ensinando-a a utilizar o brincar de forma que esteja apta a uma exploração livre.

Uma das preocupações atuais dos educadores e profissionais de instituições infantis é organizar espaços adequados para estimular as brincadeiras. Nessa organização, deve-se analisar a disponibilidade de materiais, o nível de verbalização entre adultos e crianças e os aspectos educativos e corporais capazes de estimular as brincadeiras.

Educadores e psicopedagogos têm dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente da faixa etária de 3 (três) a 9 (nove) anos de idade.

A tendência hoje predominante é a evolutiva. Segundo ela, qualquer jogo empregado pela escola aparece como recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil.

Se a criança age livremente no jogo de faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressa relações que observa no seu cotidiano, no qual a função pedagógica será garantida pela organização de espaço, disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras.

Ao brincar e, sobretudo, ao jogar, as crianças diretamente participam nas mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nas características psicológicas de sua personalidade, os quais se completarão posteriormente, com a maturidade física e mental necessária à prática dos jogos motores e corporais.

CAPÍTULO III - A NECESSIDADE DO BRINCAR

3.1 – O papel dos jogos e brincadeiras na aprendizagem

De maneira geral, o brincar é associado à infância, uma vez que essa etapa da vida humana, pelo menos em termos ideais, encontra-se fortemente vinculada aos aspectos práticos e motores.

Brincar com uma criança é uma forma de demonstrar amor por ela e de reforçar laços afetivos, acrescentando valor à brincadeira, viver simbolicamente suas fantasias, explorar e dominar o mundo externo e naturais ansiedades infantis.

A brincadeira deve ser explorada porque é uma das formas de expressão genuínas da criança, um meio pelo qual ela expressa seu pensamento, uma linguagem essencial na elaboração e na compreensão do mundo, vez que a linguagem verbal ainda não está suficientemente desenvolvida para esse fim.

Segundo Winnicott (1975), precisamos compreender que as crianças brincam por prazer, para exprimir a agressividade, para dominar a angústia, para aumentar sua experiência e para estabelecer contatos sociais.

O brincar é um fenômeno natural e complexo que serve a variadas funções. Entre elas, a comunicação emocional, motivo pelo qual pode ser incluído produtivamente na terapia infantil.

No brincar, a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação; brincando a criança aprende o comportamento social e o autocontrole necessário para a idade adulta. Segundo Sampaio e Novais (2001), brincar é divertir-se infantilmente, entreter-se em jogos de criança, distrair-se, recrear-se, folgar-se, gracejar, agitar-se alegremente, subentendendo-se a uma atividade infantil que proporciona alegria e prazer, prazer este que advém da própria ação recreativa, considerada um fenômeno natural que, fluindo livremente, não é monótono, nem conduz à ansiedade e ao estresse.

O desafio contido nas situações lúdicas toma o brincar atividade fundamental e provoca o pensamento, exercita habilidades, facilita a aprendizagem e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem; a manipulação leva à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Permitir-lhe brincar com o material que ali se apresenta significa ajudá-la a se apropriar daquela situação e, assim, poder elaborar seus conflitos e medos. Transformar técnicas de abordagens terapêuticas em atividades lúdicas parece a maneira mais adequada e eficiente de se trabalhar com a criança, vez que ela passa a ser o sujeito da ação e não apenas seu mero receptor ou objeto.

Dessa forma, é possível diferenciar aqueles nos quais predomina a função simbólica e aqueles em que o valor simbólico parece essencial, sem que seja eliminada sua função.

O brinquedo pertence ao domínio do valor simbólico sobre a função. Mas nem por isso ele deixa de ser funcional. Para isso, é necessário saber qual é a definição certa para brinquedo, levando-se conta que jogos são diferentes de brinquedos.

Aquilo que é chamado de jogo implica na presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior ao seu uso legítimo. Já o brinquedo não parece definido por uma função precisa; trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

Outra diferença que podemos destacar entre jogo e brinquedo é que este último é um objeto infantil e sempre estará relacionado com infância. O jogo, por sua vez, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, ou seja, não se restringe a uma faixa etária e é chamado de jogo exclusivamente por sua função lúdica.

O brinquedo é um objeto distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função é a brincadeira. Dessa forma, define-se no brinquedo que seu valor simbólico e a sua função.

Já o objeto tem o papel de despertar imagens que propiciarão sentido a essas ações. O brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume, originalidade e especificidade, que traz a terceira dimensão para o mundo da representação.

O brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação. O fato de um brinquedo representar um bebê ou uma boneca-bebê desperta na criança atos ligados à maternidade.

Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Hoje, grande parte do sucesso e fracasso das empresas multinacionais, após o lançamento de alguns brinquedos, podem ser exemplificados pela adequação do conteúdo simbólico dos brinquedos, cuja concepção é resultado de uma produção de imagens.

A imagem do brinquedo não é qualquer imagem, ela deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta na compra em termos de imagens.

Quando a compra do brinquedo é orientada pelos pais, a imagem deve seduzir o adulto e representar sua relação com a infância. No caso de interesse da própria criança, qualquer que seja o brinquedo, proporá a ela uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse. Nesses dois casos, a imagem traduz o desejo, desejo da criança ideal e desejo de ser adulto.

O brinquedo contribui, assim, para a unificação e a integração da personalidade e permite à criança entrar em comunicação com as outras. O ato de brincar torna-se preparação para a vida, pedaço da cultura colocado ao seu alcance.

O bom brinquedo é aquele que convida a criança a brincar, seja porque responde às necessidades da etapa de desenvolvimento na qual se encontra, seja por atender a algum apelo emocional, possibilitando a associação do imaginário ao real. As crianças que brincam trazem uma bagagem de habilidades e conhecimentos adquiridos anteriormente, e essa é uma grande oportunidade de mostrarem, exercitarem e, principalmente, trocarem seu conteúdo. Aprendem, também, a comunicar-se; a desfrutar da amizade dos outros; a competir; a perceber que existem regras, sorte, possibilidade; a relacionar-se com pessoas e grupos.

Uma criança considerada normal é capaz de brincar, ficar excitada quando brinca, e se sentir satisfeita com o brinquedo.

A brincadeira proporciona diversão e produz relaxamento; ajuda a criança a sentir-se mais segura em um ambiente estranho; ajuda a diminuir o estresse da separação e os sentimentos de estar longe de casa; proporciona um meio para aliviar a tensão e os sentimentos de estar longe de casa; proporciona um meio para expressar sentimentos; exterioriza emoções; encoraja a interação e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a outras pessoas; proporciona um meio para a expressão de idéias e interesse criativos; facilita o acesso à atividade simbólica e a elaboração psíquica de vivência do cotidiano infantil e funciona como uma forma de atingir os objetivos terapêuticos.

Brincando, a criança expressa necessidades e desenvolve potencialidades. Aparecendo como possibilidade de organização de tensão e relações sociais, o brincar transpõe as barreiras de idade e também as limitações, incentivando sua adaptação e cooperação.

Além disso, não pode ser esquecido que, para a criança que brinca, aquele momento é considerado com seriedade, mesmo que tenha a plena noção de que se trata de um faz-de-conta.

Conforme Chateau (1987), para a criança quase toda a atividade é um jogo, e a partir dele ela antecipa e adivinha outras condutas. O corpo da

criança é o local privilegiado para as primeiras descobertas e conhecimentos. Ela esfrega uma mão na outra, quer pegar seu próprio corpo, manipulá-lo, colocando seu corpo inteiro em movimento, confirma Béziers e Singer (1994).

Conforme Sampaio e Novais (2001), o brincar e sobretudo o jogo, constitui-se na atividade principal da criança, gerindo as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nas características psicológicas de sua personalidade.

Mais tarde, jogos motores e corporais com irmãos e outras crianças desenvolverão momentos de relacionamentos, conforme Winnicott (1975).

3.2 - As intenções sociais e suas interferências na construção do conhecimento

Desde o nascimento a criança está exposta a fatores biológicos que podem alterar seu desenvolvimento. As brincadeiras, as cócegas, a chupeta e o riso são uma de suas primeiras experiências de vida, estando entrelaçados de forma bastante complexa, começando antes mesmo do domínio da fala ou da locomoção.

Pode-se dizer que o desenvolvimento é o resultado final da interação contínua entre potenciais biológicos, geneticamente determinados, e fatores ambientais. Ressalta-se que cada criança possui um padrão próprio de desenvolvimento, visto que suas características inerentes sofrem influência do meio ambiente, conseguindo independência e capacidade de adaptar-se a fatos sociais. É um processo contínuo que se caracteriza nos primeiros anos de vida, à medida que a criança lida com as tarefas de manipulação e locomoção, caracterizando os anos seguintes pela estabilização destes padrões. Até os dois anos de idade, período em que existe maior número de aquisições motoras por parte da criança, desenvolvem-se ações intencionais, em que a criança repete movimentos que causam alguma ação.

Nessa fase, também, a criança inicia a preensão voluntária e aperfeiçoa o movimento de pinça polegar-indicador, chegando a pegar pequenos objetos com os dedos. Sua mão vai abrir e fechar, recebendo estímulos táteis e

estímulos sensoriais. Consegue imitar sons e gestos, e surgem as primeiras palavras. A compreensão da existência constante de um objeto, mesmo que este desapareça do campo visual ou mude de aparência, aperfeiçoa-se a partir do desenvolvimento da memória, perante Pierre e Kudo (1990).

Deitada, a criança manifestará maior interesse por brinquedos com apelos auditivos e visuais, e que não apresentem deslocamento próprio. À medida que se verticaliza em ventral e libera seus membros superiores para exploração, irá progressivamente se interessando por objetos com formas, texturas e pesos diferentes, comenta Camargo (1990).

À medida que se senta, acentua-se o desenvolvimento da coordenação mão/olho e o final das relações por prolongamento do prazer e a criança tenderá a se interessar progressivamente por objetos com apelo tátil e iniciará movimentos voluntários. A verticalidade em bípede marca o início do final do interesse progressivo pela brincadeira, em detrimento do brinquedo.

Para Rodrigues e Miranda:

“durante a exploração que fez do objeto [a criança] estava recebendo informações quanto à forma, tamanho, gosto, temperatura, peso, etc., adquirindo noções de conceitos relacionados também com a força, velocidade e distância”. (RODRIGUES e MIRANDA, 2000, p. 02).

Por meio do brincar, a criança aprende sobre o mundo, distingue fantasia de realidade, esboço, suas tentativas de domínio e controle deste mesmo mundo e do que lhe parece assustador, temerário e conflitante; da mesma forma que se encontra com seus desejos e anseios, estimula o contínuo e adequado desenvolvimento neuropsicomotor da criança e faz prevenção em saúde.

O desenvolvimento integral de uma criança compreende também aspectos referentes a fatores emocionais, sociais e intelectuais, dos quais dependerá a qualidade de vida física e psicológica que ela terá. Estes são tão importantes quantas outras necessidades básicas, como a sua alimentação.

As primeiras atividades motoras são exploratórias. O bebê começa por explorar a si mesmo, suas possibilidades de movimentação, de produção de sons, de uso do espaço ao redor e de comunicação. Esta atividade exploratória é fundamental para subsidiar o processo de construção do conhecimento, mas nem sempre é bem aceita, pois, infelizmente, algumas pessoas julgam ser necessário inibir este processo, pensando que a criança deve "ser ensinada desde cedo". Embora seja necessário colocar limites no comportamento, é extremamente importante oferecer oportunidade para exploração do ambiente e dos objetos e para vivência de experiência que subsidiem e enriqueçam o processo de aquisição de conhecimento; isto acontece de forma mais ativa principalmente nos primeiros 6 meses de vida da criança, paralelamente a mudanças neurológicas graduais.

Para Cabral (1989), o brincar é basicamente funcional, pois através da interação com pessoas e objetos a criança procura moldar a si mesmo e desenvolver tanto funções específicas – andar, falar – quanto funções mais complexas – desenvolvimento da inteligência, formação da personalidade. Assim:

“a redução e/ou inexistência da prática do brinquedo durante os primeiros anos de vida da criança pode arrecadar em déficit no desenvolvimento infantil. Neste caso, é comum a criança apresentar um quadro de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e também atraso na fala e linguagem” (PENTEADO, SEABRA e BICUDO-PEREIRA, 1996, p.52.).

Diz-se então que a introdução de atividades “motoras e práticas” são meios eficazes de estímulo ao desenvolvimento motor. Pode-se verificar fases deste desenvolvimento correspondentes ao uso do brinquedo e da brincadeira. A criança, principalmente na primeira infância, desenvolve-se seguindo determinadas etapas evolutivas.

Nos primeiros dois anos de vida a criança está mais voltada a assimilar os estímulos do meio que a cerca, de acordo com as necessidades inerentes à sua idade.

É capaz de executar movimentos de preensão que lhe facilitam a

possibilidade de escrever ou manipular objetos e instrumentos. Toda essa herança biológica permite à criança agir sobre o meio, aprender certas relações, analisar este meio e até mesmo modificá-lo.

Algumas pessoas, pela influência que exercem sobre a criança, transmitem-lhe padrões sociais. Os membros da família fazem parte deste grupo significativo para a criança. É o grupo primário responsável por liames emocionais intensos e pela caracterização de padrões de comportamento, posições e papéis que a criança assume frente à sociedade.

Os professores são agentes importantes de socialização. À medida que se tornam modelos significativos conseguem estabelecer liames emocionais com os alunos e aproximar a família da escola.

A família, a escola e a comunidade, através de seus membros e serviços, se interrelacionam e trocam experiências e informações.

A educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, nesse particular momento de sua vida, situadas em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesmos, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.

É uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade na conquista de sua autonomia.

Esses valores devem ser buscados desde os primeiros anos de vida, quando a criança está completamente aberta para si mesma, para os outros e para o mundo que a cerca. Pois é nesse período que ela é mais sensível a qualquer influência dos fatores externos e sua personalidade adquire marcas indeléveis que a caracterizarão na vida futura.

Dessa forma, a educação pré-escolar não deve ser vista como preparatória para o ensino fundamental. É evidente que as realizações de

desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida terão continuidade nos anos seguintes e serão incorporadas á sua personalidade.

As experiências e o progresso em cada etapa da vida se fazem presentes na seqüência do processo educacional, possibilitando maiores chances de enfrentar com êxito os novos desafios.

Por conseqüência, uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao freqüentar o ensino fundamental, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema da evasão e da reprovação, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos, desde os primeiros anos de vida pelas crianças que demandarão os ciclos seguintes. Na medida em que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seus pais, gerará efeitos positivos sobre o meio educacional como um todo.

A criança é um ser humano em desenvolvimento, ou seja, sofre mudanças anatomofisiológicas e psicológicas que se processam continuamente em estruturas cada vez mais complexas, produzindo um todo unificado e dinâmico.

O desenvolvimento é, pois, um processo que se baseia numa seqüência de fatos biológicos, psicológicos e sociais, estreitamente inter-relacionados.

Durante sua evolução, a criança alcança, nas suas diversas funções, níveis que se aproximam de auto-regulamentação e estabilidade cada vez maiores.

Existem períodos críticos para o desenvolvimento de certos órgãos e funções, e é possível que interferências negativas durante esses períodos possam prejudicar o desenvolvimento normal, ocasionando deficiências ou disfunções permanentes. Muitos desses períodos localizam-se na infância, em especial na fase de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Decorre daí a importância dessa faixa etária em todo o programa educacional e assistencial.

Se se quer controlar e aumentar o ritmo de desenvolvimento de uma criança, deve-se conhecê-la, identificá-la e analisar os vários fatores que contribuem para o seu desenvolvimento.

Um trabalho estimulante com a criança exerce influência decisiva em sua evolução. Um ambiente rico e variado em estímulos (com móveis, painéis, brinquedos variados) aliado às atividades específicas aceleram o desenvolvimento da criança.

Uma criança que permanece continuamente em ambiente monótono e triste de um lar ou creche sem a participação contínua e atuante de um adulto apresenta o desenvolvimento muitas vezes lento e inadequado, pela carência de estímulos ambientais e humanos.

Esses fatores negativos podem, além de impedir um desenvolvimento normal, intensificar as possíveis dificuldades que a criança já possui e que muitas vezes não são percebidas.

Apesar das diferenças existentes entre as crianças da mesma idade cronológica, existem algumas diretrizes gerais que orientam seu desenvolvimento. É importante saber que:

- O desenvolvimento infantil depende da maturação e estimulação recebida nos primeiros anos de vida;
- toda criança está apta a assimilar os estímulos ambientais desde que a estimulação seja gradual e regular, respeitando as etapas do desenvolvimento infantil;
- toda atividade deve partir do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante e do concreto para o abstrato;
- as atividades devem representar um jogo com o objetivo de obter atenção e participação da criança;
- devem possuir conteúdos de novidade, variedade e trocas para manter a atenção da criança no período da atividade;
- evitar a sobrecarga de estímulos sobre a criança para que não se crie uma barreira que a leve ao desinteresse e por fim,

- os materiais e atividades devem ser levados em conta se a criança é capaz de controlá-los e se permanece ativa e interessada.

Deve-se rodear a criança de um ambiente facilitador da aprendizagem. Pais e educadores devem estar atentos aos sinais emitidos pelas crianças e a partir deles levá-las a um novo nível de exploração por meio de experiências de dificuldade gradual, aprimorando-se a construção do conhecimento preciso, conciso e coerente em seus atos pois a prática dos jogos e brincadeiras permite o desenvolvimento de sua identidade e a integração na cultura do seu tempo, respeitando regras e a elaboração de conceitos.

3.3 – A utilização do jogo e da brincadeira na Educação Infantil

A Educação Física, como as demais disciplinas, persegue objetivos comuns a toda a escola. O objetivo primordial é a formação para a cidadania, desenvolvendo atitudes e conceitos como autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade e fraternidade. Para Freire (1999), a contribuição da Educação Física, em face desses objetivos maiores, é desenvolver conhecimentos nas seguintes áreas:

A – Conhecimento do próprio corpo: trata-se de conhecimento voltado para si mesmo. Não que seja possível desenvolver o conhecimento do próprio corpo desconectado com o conhecimento do meio ambiente. A prática das atividades voltadas para o desenvolvimento das relações com o meio ambiente, bem como a assimilação de conteúdos da cultura corporal, serão inevitáveis. Pode-se, no entanto, considerar a predominância de investimentos em uma ou em outra dessas áreas. As atividades que objetivam o conhecimento do próprio corpo são aquelas em que a atenção volta-se para segmentos corporais ou para o corpo como um todo, como por exemplo, durante as atividades de relaxamento.

B – Conhecimento do Meio Ambiente: neste caso, o objetivo principal das atividades é fazer o aluno voltar a atenção para elementos externos

a ele. A intenção é fazê-lo conhecer a sociedade humana e a natureza, mediado pelas atividades corporais de exercício e jogo.

C – Cultura específica da Educação Física: a cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções de viver. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são construções humanas que compensam a fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Particularmente em relação à Educação Física, foram incorporadas em seu acervo de conteúdos as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos.

A realização de jogos e brincadeiras durante a, educação infantil envolve naturalmente o movimento, que dominará como componente, pois com ele a criança se coloca no meio, interagindo com os objetos, com as pessoas, explorando seu próprio corpo e o espaço físico. Uma das funções da brincadeira é permitir à criança o exercício do movimento, que durante a infância ajuda a desenvolver os processos psíquicos, como por exemplo, a imaginação, a linguagem, o pensamento e a memória. O movimento tem, assim, relevância destacada na infância.

Os profissionais que lidam com educação infantil sabem que a brincadeira é fonte de prazer no dia-a-dia das crianças. Mas o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento infantil.

Brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Evidentemente, as várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos.

Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico, transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Os jogos e as brincadeiras são transformados continuamente.

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

Assim, o educador pode conhecer a realidade motora do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamento, conflitos e dificuldades, e que, paralelamente, constitui um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, lingüístico e físico – motor e propiciar aprendizagens específicas.

Ao se enquadrar a atividade motora ou prática no contexto educacional, o educador deve ter objetivos claros. Se pretende ter um diagnóstico do comportamento do grupo em geral e dos alunos de forma individual, ou saber qual o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças ou, ainda, conhecer os valores, idéias, interesses e necessidades desse grupo, ou dos conflitos e problemas. É possível, a partir do jogo, ter esse amplo panorama de informações. Se, porém, o que for almejado é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagens específicas, o jogo pode ser utilizado como instrumento de desafio cognitivo.

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças colocam-se em contato com os temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e /ou ainda em livros e revistas.

Para a criança, é interessante não somente conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, mas também ter a oportunidade de observar o que mudou em relação às regras atuais e saber do que eram feitos os brinquedos utilizados nessas brincadeiras.

De acordo com o prévio objetivo do educador, o jogo deve ser definido em função das necessidades e dos interesses do grupo. Deve-se prever o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades. É muito importante que seja anteriormente definido o espaço físico, pois os jogos e as brincadeiras podem se desenvolver dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais existentes e possíveis dentro da escola. Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem também ser providenciados. Esses são requisitos fundamentais para começar o trabalho prático e motor com a criança.

A intervenção do educador direciona a brincadeira para que ocorra de forma democrática, interessante e motivadora, abrangendo também os conteúdos pré-estabelecidos, proporcionando o desenvolvimento cognitivo. Para essa finalidade, o educador pode:

- propor regras, em vez de impô-las;
- dar oportunidade às crianças de participar na elaboração das leis;
- possibilitar a troca de idéias para chegar a um acordo sobre as regras, com o intuito de que as crianças descentrem e coordenem pontos de vista, ou seja, processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico;
- dar responsabilidade para fazer cumprir as regras e motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer, honestamente, o que se pensa;
- permitir julgar qual regra deverá ser aplicada a cada situação;
- fomentar o desenvolvimento da autonomia, em conflitos que envolvem regras e
- possibilitar ações físicas que motivem as crianças a serem mentalmente ativas.

A contribuição dos jogos e brincadeiras na educação infantil propicia à criança a ação: essa é a condição para o brincar. Quando esta brinca de faz-de-conta, proporciona uma ação intencional, imaginária, regrada, prazerosa, que permite assumir personagens compartilhados conforme a trama da brincadeira. Ao brincar, a criança utiliza seus movimentos como meio para

buscar parcerias, explora objetos, expressa suas emoções, representa as imagens sociais e culturais que seu cotidiano lhe permite adquirir e recria novas situações. Emoção, corpo, cognição e moralidade estão integrados nesse tipo de atividade. É no brincar que as relações cognitivas são estimuladas. Decisões sobre como agir, ao longo da trama da brincadeira, oferecem as primeiras oportunidades para aprender a tomar decisões. Qualquer brincadeira requer regras para o seu desenvolvimento. Durante esse processo de identificar a seqüência das ações, se aprende as próprias regras das brincadeiras, a linguagem que as acompanha, os movimentos, a forma de competências motoras e lingüísticas. Adquirir as várias linguagens possíveis a um ser humano dotado de múltiplas inteligências é o espaço privilegiado do brincar.

O brincar permite uma livre ação da criança que se torna sujeito da sua ação e de suas idéias. Nesta fase, relacionamentos o brincar ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Referenciais pedagógicos iluminam as relações entre o brinquedo, a cultura e o mundo social e econômico. A socialização e a integração da criança, valores expressos por processos sociais que utilizam o brincar como formas de expressão livre contribuem para a aquisição da cidadania. É na esfera humana que o brincar ganha dimensão simbólica, pois apenas o brincar e o jogar permitem a ascensão à situação imaginária, condição necessária para a criação de cultura.

Costuma-se pensar na brincadeira e no jogo como atividades humanas relacionadas à infância. O brincar tem sido definido por vários autores como o trabalho da criança. Na realidade, o jogo e a brincadeira não se restringem somente à infância, embora predominem neste período.

O termo “brincar” serve para nomear o conjunto de atividades que são semelhantes por seu caráter lúdico. Geralmente, os termos mais utilizados para se referir a esta forma de atividade são jogos ou brincadeiras. Brincar é uma atividade universal, encontrada nos diferentes grupos humanos, e em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento. Como toda atividade humana, brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam um determinado momento histórico, sendo transformado pela própria

ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Os jogos e as brincadeiras são transformados continuamente.

A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e a sua cultura. Por meio do brincar, a criança vai conhecer, aprender e se constituir como ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para a construção da identidade cultural da criança. Num jogo ou brincadeira em que participam mais de uma pessoa, sempre acontecem trocas, partilhas, confronto e negociações. A afetividade envolvida nesta ação pode variar, traduzindo-se em movimentos harmônicos e outros desarmônicos.

Brincar é uma forma de atividade complexa, combina a ficção com a realidade. Brincando, a criança trabalha com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma de ficção. O brincar inclui sempre a experiência de quem brinca, as crianças pequenas reproduzem as ações que percebem em seu meio social. À medida que crescem, vão reproduzindo a vida real, os conhecimentos adquiridos, seus desejos e sentimentos. Assim, cada vez mais vão reproduzindo e se aproximando do comportamento humano.

Os jogos, inicialmente, eram a oportunidade de descarga de energia para as crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, nos quais ela tem que compreender e se inserir no seu grupo, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico. A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros, para aprender as normas sociais de comportamento, trabalhar o imaginário, conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem em sua vida.

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

Brincar é, portanto, atividade que ocorre muito na infância, devido à sua funcionalidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

O jogo e a brincadeira assumem características diferentes nos vários períodos de desenvolvimento. Ao brincar, as crianças se habitam a aproximar

imagens a símbolos concretos, conduzindo-se ao conceito abstrato, atividade importante para o desenvolvimento da linguagem. Após o surgimento da fala, o brincar se modifica em suas modalidades: no faz-de-conta a linguagem domina a regulação interna da atividade. O interesse pelo movimento não desaparece. Na verdade, ele se transforma em inúmeras brincadeiras e jogos infantis, que se organizam em torno de regras complexas, modificando igualmente as crianças. Brincadeiras como bola, corridas, esconde-esconde, amarelinha e barra-manteiga passam por diversas culturas, revelando que a exploração da relação do corpo com o espaço, das possibilidades de deslocamento e velocidade são atividades fundamentais para a criança em estágio de desenvolvimento.

O brincar muitas vezes envolve somente o corpo da criança. Neste caso a ação é organizada por cantigas ou rimas (brincadeiras de roda), ou por regras internas de ordem (pega-pega). Em outras situações, inclui o uso de objetos, cujo significado pode ser dado pela própria ação de brincar (cabo de vassoura vira um cavalo), ou é o significado do objeto que determina o tema para a brincadeira ou o jogo (giz, lápis ou papel: brincar de escolinha).

A criança não depende necessariamente da presença de objetos para brincar, podendo criar situações de faz-de-conta a partir, por exemplo, da verbalização referente a objetos ausentes: faz de conta que está no trem ou no avião ou serve comida, sem nenhum objeto que os represente.

Assim, verifica-se uma grande flexibilidade na ação de brincar. Geralmente, a situação se estrutura em torno de temas que as crianças retiram da sua existência cotidiana. Muitos brinquedos são escolhidos pela possibilidade que oferecem à criança de desenvolver o tema que lhe interessa em determinado momento.

A participação de uma criança em uma brincadeira de grupo pode-se dar em vários níveis. Ela pode não participar efetivamente da ação, mas observar o grupo, discutir e emitir opiniões.

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

Brincar é fonte de lazer e ao mesmo tempo fonte de crescimento. Esta dupla natureza nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa.

Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo forma para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam a construção e a ampliação dos conceitos de várias áreas do conhecimento. Assim, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo.

A aprendizagem vem antes do conhecimento. Tem-se a idéia de que a criança precisa primeiro adquirir determinada capacidade para aprender determinado conteúdo, o que significa que as habilidades não precedem o conhecimento, mas que é no processo de elaboração do conhecimento que também se constroem as habilidades.

A aprendizagem de conteúdos específicos levaria, portanto, ao desenvolvimento de funções específicas. Esta formulação de Vygotsky (1987) parte de suas pesquisas empíricas, em que pode verificar que a criança apresenta um nível de desempenho quando realiza algo sozinha, mas que este nível passa a ser outro, de maior complexidade, se ela trabalha com um adulto ou com outra criança mais experiente. Este fato, além de revelar a importância do papel do professor e das interações entre crianças, significa que a

colaboração de um indivíduo mais experiente auxilia a criança a construir e ampliar conceitos, os quais não teria condições de realizar sozinha naquele momento de seu desenvolvimento.

De acordo com esta concepção, a educação infantil tem a função de promover a construção de conhecimentos, assim, como todos os outros níveis da educação, pois desta construção depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que a freqüentam.

O que existe de específico na educação infantil é o conhecimento a ser ensinado, de forma que ele se molde às possibilidades reais e potenciais das crianças. Na forma de encarar o conhecimento, entretanto, a educação infantil não deve diferir dos demais níveis de ensino, vez que a aprendizagem geralmente ocorre quando se problematiza o conhecimento para a criança. Assim, problematizar é colocar para a criança uma questão básica que desenvolva um processo de aprendizagem. Significa apresentá-lo de forma que ele constitua uma questão real para o educando, um problema a ser solucionado, seja este de natureza lingüística, científica ou estética. Esta forma será uma opção do professor. Existem, assim, inúmeras maneiras de se problematizar um mesmo conteúdo.

O processo de aprendizagem implica a realização de atividades que levem a construção dos conceitos de um determinado conteúdo, com as informações que ele contém. Todo conteúdo é constituído de uma série de informações, dados e fatos articulados entre si segundo uma ordem interna e deverá ser compreendido pelo educando. Pelo domínio destes elementos, a criança desenvolve as funções do pensamento (análise e síntese, por exemplo), assim como constitui noções de tempo, espaço e simultaneidade. O pensamento vem, portanto, da atividade. As atividades envolvidas no processo de aprendizagem são observação, experimentação, reflexão, organização (através da fala, escrita, desenho e movimento) e a apresentação do conhecimento adquirido.

A partir desta perspectiva mais abrangente do processo de constituição da criança como ser social, afetivo e cognitivo, deve-se pensar na utilização do jogo e da brincadeira na educação infantil.

A escola não é um lugar qualquer. É uma instituição cujo objetivo é possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. Nela, a criança aprende a forma de se relacionar com o próprio conhecimento.

Brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas. Naturalmente, estas normas estão presentes, também, na atividade da criança. Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola, pois são mediadas pelas normas institucionais.

A utilização do brincar como recurso pedagógico tem de ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica, pois se deixar de ser lúdica, descaracteriza-se como jogo ou brincadeira.

Incluir o jogo e a brincadeira na escola tem, como pressuposto, aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e à construção do conhecimento, processos estes intimamente interligados.

É função da escola levar a criança, em qualquer nível de ensino e período de desenvolvimento, a obter experiências e informações que enriqueçam seu repertório, bem como procedimentos metodológicos que permitam integrar sucessivamente novos conhecimentos àqueles que já possui. Isto implica necessariamente trabalhar com o eu que a criança dispõe em cada etapa de seu desenvolvimento.

O brincar, como forma de atividade lúdica, tem grande predomínio na infância, e aí encontra seu lugar no processo educativo. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos,

acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

O brincar, como grande recurso para o professor de educação infantil, deve ser parte integrante do planejamento, além de outras atividades presentes também.

As atividades lúdicas geralmente ocupam momentos determinados da programação, com tema, material, ocupação do espaço e duração estipulados pelo professor. No entanto, é importante dar outras possibilidades de ação para as crianças, de forma que elas possam atuar na determinação de novas aquisições, papéis de tamanhos diferentes e exercícios corporais.

A criança de educação infantil dedica grande parte de seu tempo ao brincar de faz-de-conta. Desta forma ela desenvolve a linguagem e a narrativa e passa a ter melhor compreensão de si e do outro, por meio de sua contraposição com as pessoas e os objetos que constituem o seu meio, os quais são, também, culturalmente definidos.

Assim, o brincar na escola tem também função informativa para o professor.

Ao observar uma brincadeira e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano e as regras do comportamento reveladas pelos jogos de faz-de-conta.

A partir de suas observações, o educador terá condições de programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo e que sejam adequadas às possibilidades reais de interação e compreensão que elas apresentam em determinado estágio de seu desenvolvimento.

A ação do educador deve ser, antes de tudo, refletida, planejada e, uma vez executada, avaliada.

É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças não só do ponto de vista lingüístico, como também do cultural. Cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas, pelas relações que vão se estabelecendo.

No planejamento precisam ser explicitados os conceitos a serem desenvolvidos, os conteúdos a serem trabalhados e as expectativas de realização das crianças.

Ao educador cabe, então a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade propor, tendo clareza de intenção, isto é, sabendo o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta. Desta maneira, o jogar e o brincar na educação infantil são fundamentais para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

As situações criadas pela prática de jogos e brincadeiras na educação infantil, devem permitir e oferecer à criança a possibilidade ao acerto, estabelecendo melhoras na área cognitiva, contribuindo para desenvolver na criança a capacidade de observação de semelhanças e diferenças, permitir a elaboração de certas estruturas, classificações, ordenação, estruturação de tempo e espaço e a compreensão dos primeiros elementos de lógica, através da resolução de problemas simples, buscando estratégias para vencer o jogo.

Assim, é altamente recomendado, tanto à escola quanto aos educadores, a utilização dos jogos e brincadeiras para garantir à criança o direito à atividade motora, que, em última análise, contribuirá para a formação de uma sociedade mais equilibrada, consciente, justa e humana.

CAPÍTULO IV – A APLICAÇÃO DO JOGO NA SALA DE AULA

4.1 – Aspectos normativos sobre a Educação Infantil

A promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi um marco redefinidor do pensamento sobre a estruturação e objetivos de políticas educacionais.

De acordo com a nova LDB, o ensino fundamental é obrigatório a todos. Sua finalidade é desenvolver plenamente o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Concebe a escola como inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças (inclusive as especiais), garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos.

Objetiva a formação básica do cidadão mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

A lei destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização. Também incentiva os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que possibilitem a

aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Nos anos posteriores à promulgação da Lei, como forma de ajudar as instituições de ensino a responder à autonomia determinada pela LDB (1996), e para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, foram estabelecidas diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional.

Normas comuns foram definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI, instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Além de reforçar a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos como um todo, tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação que tratem de modo integrado dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança, entendendo-a como ser integral. Elas orientam que as propostas pedagógicas busquem a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas de acordo com a faixa etária.

Outro documento foi redigido pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC – em 1998 para orientar a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Diferentemente das Diretrizes, ele não é um documento normativo, mas, obedecendo à exigência imposta pela LDB (1996), aponta algumas metas

de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que seu direito à infância é parte de seus direitos de cidadania.

Para alcançar a eficácia no atendimento dos objetivos previstos na LDB, em 1999 foi publicado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (CNE/CEB nº. 01/99), documento que se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

O referencial tem a função de contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, ajudando o trabalho educativo de técnicas, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas;
- O direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, a comunicação, à interação social, ao pensamento à ética e estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

No Referencial o termo brincar é adotado para denominar esse espaço de elaboração considerado como um laboratório do pensamento infantil constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseado em regras que estejam diretamente associadas à infância. As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e os jogos com regras são considerados como conteúdo do brincar que se organizam em torno de atividades mais ou menos simbólicas e mais ou menos regradas.

4.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A LDB (1996) deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencente à nação. Explicita também a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasil (PCN) (1997) propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Com o propósito de melhorar o ensino fundamental em todo o país, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) visam garantir todos os estudantes o direito de usufruir o conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Na elaboração dos PCN (1997) buscou-se respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, bem como considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo

em todas as regiões brasileiras.

Desta forma, os PCN (1998) estão à disposição para que sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, em especial, para que possam contribuir para a formação e atualização profissional.

Assim faz-se necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tem desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também país, governo e sociedade.

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão de forma autônoma na sociedade, ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

Em todas as áreas buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades são elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.

É necessário também que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia.

Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo

são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais.

O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, dos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer,

do tempo livre etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam as aprendizagens significativas.

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno.

As reflexões sobre a atuação em sala de aula, os debates e as teorias ajudam a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre ensino e aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade, na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem.

Assim, a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social ao longo do ensino fundamental.

4.3 – Orientação da conduta do profissional

Educar e cuidar de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos supõe definir previamente para sociedade como isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de plena cidadania.

Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores. Desta forma os conhecimentos atualmente disponíveis sobre as formas de aprendizado e desenvolvimento da criança pequena legitimam a importância do trabalho educativo e do professor no

planejamento de situações de aprendizagens, sua realização e avaliação como parte integrante do projeto pedagógico de cada etapa educacional.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos Centros de Educação Infantil (CEI) um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.

No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das crianças com as quais ele trabalha, as decisões pedagógicas de cada professor seguem algumas diretrizes traçadas para articular o trabalho realizado em diferentes unidades, ponto que é fundamental quando se trata de uma rede de CEIs, creches e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), como é o caso da rede municipal paulistana.

Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a educação infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), defende-se que as práticas culturais selecionadas pelos professores a partir do projeto pedagógico de sua unidade para serem vividas no cotidiano destas instituições sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito, etc.;
- uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar; e
- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

Em decorrência, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a:

- conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo,
- cuidar de si, de outros e do ambiente,
- expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens,
- compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos,
- ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos,
- conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e
- formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança.

Com as novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, tem sido apontado o valor da criança, desde bebê, poder frequentar ambientes de educação coletiva, como é o caso do CEI, creche e EMEI. Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros.

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc., mas não apenas isto. Cuidar, incluir, acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador.

Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica:

- acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal;
- garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais;
- trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.

O profissional da educação infantil educa e cuida das crianças à medida que:

- trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais, a refletir sobre a forma socialmente injusta como os preconceitos foram construídos e se manifestam, a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e valores sociais predominantes e a construir atitudes de respeito e solidariedade;
- promove a educação pela paz, pela liberdade, pelo respeito à vida, pela formação de vínculos entre as pessoas e entre elas e os outros seres vivos.

Assim, desde o nascimento, a criança interage com parceiros diversos que lhe ajudam a significar o mundo e a si mesma, realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e constituir-se como um ser histórico singular.

Nas instituições de educação infantil, um parceiro muito importante é o professor, que tem que responder à especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atuar como um mediador especial, como um recurso que elas dispõem para aprender.

No decorrer das interações que estabelece com elas o professor busca ser sensível às suas necessidades e desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos.

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

Nesse sentido, as atitudes do professor podem ser chamadas de ações de **ensino**, ações que apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância do professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma. Esse ponto reformula certas concepções de ensino que o colocam como movimento que parte do professor e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. A concepção adotada amplia o olhar para as diferentes fontes de ensino (adultos, crianças e situações) e, sobretudo, para a atividade da criança, que continuamente atribui sentidos aos signos que lhe são apontados.

Tais ações do professor junto à criança são culturais e historicamente constituídas e baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem. Por exemplo, se ele não acredita que os bebês são capazes de interagir com companheiros, ele os coloca em locais separados e os atende individualmente. Por sua vez, se o professor se fundamenta na idéia que eles podem, desde

pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, expressões e vocalizações de outro bebê, ele busca organizar na sala dos bebês no CEI; áreas acolhedoras e estimulantes que eles podem explorar em duplas, trios, etc.

Dada a importância dessas ações e representações, elas devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar-lhes e educar-lhes. Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade escolar.

Desta forma, os professores necessitam de orientações didáticas que são parâmetros das ações educativas elaborados para estimular a reflexão dos professores em seu processo de construir sua prática e o próprio currículo do CEI, creche ou EMEI. Elas buscam subsidiar os principais instrumentos das equipes de educadores destas unidades para orientar o trabalho com as crianças: o projeto pedagógico, o currículo, e as programações didáticas.

O **projeto pedagógico** é o plano orientador das ações da instituição elaborado pela equipe de educadores, com a participação dos pais e, à sua maneira, das crianças. Coordenado pela equipe pedagógica da unidade, o projeto pedagógico toma como ponto de partida uma concepção de criança, de aprendizagem e como ponto de chegada, as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados. É assim um instrumento político que define as aprendizagens a serem promovidas em função de metas coletivamente traçadas.

O **currículo** é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças.

A partir do projeto pedagógico e do currículo elaborado, os professores realizam sua **programação didática**, que inclui o roteiro de atividades a serem

desenvolvidas em cada turma de crianças e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las. Embora tal programação deva ser produto de decisões tomadas no coletivo, sua execução fica sob a responsabilidade de cada professor, que tem que especificar os horários, locais e materiais que necessitará bem como coordenar as atividades selecionadas e as temáticas de interesse das crianças que podem ser nelas trabalhadas. São decisões sensíveis e que têm que ser constantemente reavaliadas em um clima de apoio por parte da coordenação pedagógica da unidade e dos colegas.

Os três instrumentos são aperfeiçoados na prática cotidiana da instituição à medida que os professores e os demais integrantes da comunidade educativa refletem sobre aquela prática e buscam aperfeiçoá-la na direção proposta por seu projeto pedagógico.

Os professores e a equipe educativa necessitam pensar como o espaço deve ser estruturado para acolher as experiências de aprendizagens que eles avaliam serem promotoras do desenvolvimento das crianças. Para tanto eles têm que definir alguns critérios de qualidade para ele – ser acolhedor e acessível a crianças e adultos com locomoção limitada, estimulante, seguro, asseado, organizado, bonito, por exemplo – e avaliar se o mesmo colabora para o alcance das metas visadas por seu projeto pedagógico.

Uma forma hoje recomendada para a estruturação do espaço é pela organização nos locais de aprendizagem de áreas circunscritas e arrumadas para a realização de determinada atividade. Assim, seriam organizadas em cada sala do CEI ou EMEI áreas de biblioteca, de faz-de-conta, de pintura, de construção, de música, de teatro, de atividades (jogos) na mesa, de informática (nas unidades que contam com computadores nas salas). A justificativa para tal arranjo é que o mesmo favorece mais as interações dos grupos de crianças e melhor as orienta ao redor de um foco, permitindo a elas oportunidades de escolha. Esses cantinhos podem ser fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças.

A sala de convivências necessita ser organizada para ter uma área onde

possam ocorrer “rodas de conversa”, contação e leitura de histórias com as crianças sentadas ao redor do professor, assembléia diária, dramatizações, bailados. Áreas de descanso ao longo do dia também devem ser pensadas, em especial para os pequenos. Caso as atividades de artes plásticas nela ocorram faz-se necessário um bom preparo do ambiente com a organização funcional das tintas, dos papéis e outros suportes, da argila, enfim, dos materiais, de um modo que ensine a criança como trabalhar organizadamente, sem prejudicar sua criatividade. Nesta sala podem funcionar umas pequenas bibliotecas cujo acervo seja constantemente modificado, bem como um arquivo de CDs e DVDs ou um pequeno museu de coleções de objetos reunidos pelas crianças. Ainda, para que as crianças tenham familiaridade com um espaço que reconheçam como seu, é recomendável que elas tenham nos CEIs, creches e EMEIs locais para guardar seu material pessoal, para expor suas produções, ou seja, suas "marcas".

A organização cuidadosa do espaço deve ser seguida de observação de seu efeito sobre as interações infantis, pela avaliação de sua eficiência em relação aos objetivos pretendidos e, se for o caso, pela realização de modificações adequadas, seguidas de novas observações e avaliações.

As atividades propostas às crianças podem se efetivar em diferentes locais e se estender à rua, ao bairro e à cidade. À medida que as atividades vão sendo realizadas, os espaços organizados para a realização das mesmas vão sendo reestruturados.

Assim, o cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem-estar, são atitudes que se aprende desde pequeno. Modos de cuidar são transmitidos por meio de práticas culturalmente instituídas e atualizadas de geração a geração. Ações muito simples, criadas nos momentos de lavar o rosto e as mãos, de arrumar o cabelo com cuidado, por exemplo, podem gerar aprendizagens sofisticadas de cuidar de si, com reflexos na imagem de si que cada criança está construindo. Também hábitos alimentares são aprendidos pela criança na relação com pessoas mais experientes, delas recebendo cuidados.

Na educação infantil, o professor é o principal parceiro da criança no aprendizado do cuidar de si. Ele necessita estar consciente do conteúdo simbólico das práticas que envolvem os cuidados voltados às necessidades físicas das crianças, além de ter um conhecimento básico sobre nutrição, metabolismo humano, saúde coletiva, processos infecciosos, etc. Com isso ele pode providenciar melhores condições de atendimento às necessidades infantis de cuidado físico e promover vivências mais saudáveis nos ambientes coletivos. Com relação ao brincar infantil, estudos voltados à Educação elaborados por outras áreas, como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Lingüística, apontam que brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. Em especial o brincar de faz-de-conta é apontado por diferentes pesquisadores como ligado à promoção da capacidade de imaginar e criar pela criança.

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

A função do jogo no processo educativo irá depender do projeto pedagógico da unidade educacional e de como o professor o inclui nas situações que compõem os ambientes de aprendizagens das crianças. Nesse sentido, a brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocados por desafios que elas se colocam ou são colocados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e enriquecer a qualidade das mesmas nas unidades de educação

infantil, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecerem suas culturas lúdicas.

O importante é o professor ser capaz de compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo, de uma atitude solidária e ética na relação com companheiros e de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar a aprender e se desenvolver.

CONCLUSÃO

A prática de jogos e brincadeiras na Educação infantil é instrumento que oferece grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem e fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural da criança.

A constatação da presença do brinquedo nas sociedades humanas nas mais variadas épocas é contundente argumento histórico afirmador de sua importância.

Ao longo do século XX, teorias científicas confirmaram a ocorrência deste fenômeno.

Piaget defende que o conhecimento é processo resultante da interação entre organismo e meio. Essa interação é dinâmica e ativa, e a aplicação de jogos e brincadeiras favorece seu estímulo.

Vygotsky também ressalta a importância do jogo na aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas. Nele, ainda verifica o potencial da mediação social, que proporciona à criança a compreensão de situações sociais complexas.

É crescente o número de educadores que utilizam jogos na escola incorporando sua função lúdica – que propicia prazer e diversão – e educativa, que preenche lacunas do saber e da apreensão do mundo pela criança.

O desempenho adequado destas funções confere às atividades de jogos e brincadeiras o auxílio no desenvolvimento da criança, tanto no que se refere ao estímulo das percepções, como também na expressão de sentimentos, no autoconhecimento, na auto-estima e nas relações sociais.

O atendimento pleno destes objetivos exige que o educador defina o emprego do jogo adequado às necessidades e interesses do grupo, visando a utilização do conteúdo sociocultural como referência ao processo de ensino aprendizagem.

Instrumentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) orientam que as propostas pedagógicas promovam práticas que compreendam a criança como um ser em sua totalidade.

Integração de aspectos físicos, emocionais e afetivos e interação com diversas áreas de conhecimento devem nortear a elaboração e aplicação dos projetos pedagógicos pelos educadores.

No cumprimento destas tarefas, cabe ao profissional da educação infantil oferecer condições para a exploração do ambiente e construção pelas próprias crianças de seus sentidos pessoais.

Atuando simultaneamente como parceiro e mediador do processo de ensino aprendizagem, as ações do professor devem viabilizar a formação de uma criança que desenvolva espírito crítico e que se capacite para aprender continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉZIER, M.M., SINGER, Y. O bebê e a coordenação motora – os gestos apropriados para lidar com a criança. São Paulo. Traduzido por Lucia Campello Hann. Editora Summus. 2ª edição, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do ensino fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BRUCE, Tina (1993) For parents particularly: the role of play in children's lives. In: Childhood-Education. V. 69, nº4, sum., p 237-8.

CABRAL, I. E.. Aplicação da estimulação essencial à criança hospitalizada. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, Jan./Dez 1989, ano 42, p. 90-92..

CAMARGO, P.F.F. O primeiro ano de vida de uma criança e a intervenção sobre o seu desenvolvimento neuropsicomotor. Fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional em pediatria – Editora Sarvier, 1990, p.13-22.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 2ª edição, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991

CASTRO, Cláudio de Moura. A educação é o combustível de crescimento no Brasil. Veja p. 196-9, 27 de dezembro, 2000.

CHATEAU, J.; O jogo e a criança. São Paulo. Traduzido por Guido de Almeida. Editora Summus, 1987.

CHEVALIER, Jean et alli. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997

COSTA, Eneida Elisa Mello (1991) Jogo de regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com pré-escolares. São Paulo, 230p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez, 1981.

ELKONIN, Daniil. B. Psicologia do jogo. Tradução Álvaro Cabral, São Paulo: 1998.

FERREIRA, A.B.H.; J.E.M.M. EDITORES, LTDA. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Smolka, Ana L.; Gáes, Cecília (orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção. 2ª ed.. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Esboço de uma Organização de um Currículo em uma Escola. Campinas: Revista FEF/UNICAMP, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo, Moderna, 1996.

GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara (orgs.). Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In. Kishimoto T.Z. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3.ed., São Paulo: Pioneira, 1999.

INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A., 1995. 135p.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. O jogo e a educação infantil. In. Kishimoto T. Z. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Pioneira, 1994.

_____. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. São Paulo, 1992.

LEONTIEV, A.N; LURIA, A.R., e VIGOSTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, 1998.

LDB – Lei Federal nº. 9394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MACEDO, Lino de. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e Psicopedagógica. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Ensaio construtivistas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

MAIA, Cristiane C. Couto. O jogo enquanto estratégia cognitiva para a formação de um conceito matemático num aluno com atraso no desenvolvimento. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

MONTESSORI, Maria (1936) A criança. Trad. Adília Ribeiro. São Paulo, Portugal, s.d. 206p.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Um estudo sobre a formação e a utilização do símbolo pelo ser humano, com enfoque na brincadeira da criança de creche. São Paulo, 1989.

PARECER CNE/CEB nº. 22/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

PENTEADO, R. Z., SEABRA, M. N. e BICUDO PEREIRA, I. M. T.; Ações educativas em saúde da criança: o brincar enquanto recurso para participação da família. Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano. São Paulo vol. 6, 1996, 49 a 56 p.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

_____ & INHELDER, Barbel. Psicologia da primeira infância. Desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os sete anos. São Paulo, Manole, 1988.

_____. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

_____. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

PIERRI, S. A; KUDO, A.M.; Brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. Editora Sarvier, 1990, p.297-305.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. Psicologia & Educação: revendo contribuições, n. 7/8, p.33-61, 2000.

_____. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. Educação e Sociedade, (42): 315-27 ago. 1992.

QUEIROZ, Tânia Dias. Jogos e Brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº. 01/99 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

RIBEIRO, M.L.S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In. Kishimoto T. Z. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1999.

RIZZO, G. Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

RODRIGUES, M.F.A., MIRANDA S.M., A estimulação da criança em casa: entenda o que acontece no sistema nervoso da criança deficiente e como você pode atuar sobre ele. São Paulo. Editora Atheneu, 2000.

SAMPAIO, E. A., NOVAES, L. H. V. N.; Brincar é também aprender? Revista Pediatria Moderna, abril de 2001 vol. 37 nº4.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo, Unimar/Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo, Editora Cortez, 1995.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo, Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, D. W; A criança e o seu mundo. 3ª edição. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

Sites consultados:

www.jogosindigenasdobrasil.com.br

www.funai.gov.br