



Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz
Faculdade de Educação

Convênio UFBA-UESC

Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

"Tia, eu posso brincar agora?"

**O lugar dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras -
na pré-escola**

Andréa Andrade Sauer

ILHÉUS-BAHIA
2002

Andréa Andrade Sauer

"Tia, eu posso brincar agora?"

O lugar dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola

Dissertação apresentada ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Alda Muniz Pêpe.

**Ilhéus - Bahia
abril/2002**

S 255 Sauer, Andréa Andrade.
“Tia, eu posso brincar agora?” : o lugar dos jogos infantis –
brinquedos e brincadeiras – na pré-escola / Andréa Andrade
Sauer.
XXXIII, 212p. : il.

Orientadora : Alda Muniz Pepe.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
da Bahia. Faculdade de Educação. Universidade
Estadual de Santa Cruz.

1. Educação pré-escolar 2. Jogos infantis na educação.
3. Brinquedos educativos. I. Título.

CDD – 372.21

Andréa Andrade Sauer

"Tia, eu posso brincar agora?"

O lugar dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola

Aprovada pela comissão examinadora em

25 de abril de 2002

Profª Drª Alda Muniz Pêpe
Orientadora

Profª Drª Ângela Maria Monjardim
Examinadora

Profª Drª Marli Geralda Teixeira
Examinadora

"Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem".

Carlos Drumond de Andrade

A todas as crianças do pré-escolar da rede municipal de Itabuna, com quem estabeleci, tão ligeirinho, relações carinhosas - troca de olhares, afagos, toques e beijos; sorrisos e brincadeiras durante a pesquisa - na esperança de que possamos contribuir para uma educação infantil de qualidade, assegurando-lhes o direito de brincar em prol de seu desenvolvimento e aprendizado.

A meus pais, **Raymundo e Nildete Andrade** (*in memoriam*),
que me deixaram brincar e viver plenamente o tempo da
infância envolta em atenção e carinho.

A meu sogro, **Armando João Sauer** (*in memoriam*) pelas
alegres horas em que passamos entretidos nos jogos de carta.

Ao Professor **Adeum Hilario Sauer**, meu companheiro, pelo
incentivo e pelo diálogo constante ao longo deste trabalho.

A **Caroline e Deborah**, minhas filhas, sempre dispostas a voar
comigo nos meus sonhos, por me ensinarem sobre elas em
suas brincadeiras e muito mais sobre mim...

Agradecimentos

À professora **Alda Muniz Pêpe**, orientadora e amiga, que me levou à busca constante do conhecimento, ensinando-me a ampliar o olhar e a questionar as certezas e, sobretudo, pela acolhida, pelo estímulo e pela aposta que fez em mim e no tema proposto.

A todas as vozes que me conduziram pelos caminhos das dúvidas, mas também das possibilidades, especialmente à professora **Marli Geralda Teixeira**, ao professor **Miguel Angel Bordas** e ao professor **Dante Augusto Galeffi**: vozes confrontadas, complementadas e enriquecidas durante os Seminários Internos de Pesquisa, almoços, bares, encontros...

A todos os colegas do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, em especial à **Cleri Sauer**, **Evani Pedreira**, **Maria Amélia Góes**, **Nicoleta Mattos**, **Norma Vídero** e **Rita Argollo**, amigas queridas, com quem vou continuar dividindo conhecimentos, sonhos e vida...

À professora **Angela Maria Monjardim** da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES que, no início deste trabalho, indicou uma vasta bibliografia dizendo: "Prá você começar a se divertir..."

À professora **Tizuko Morchida Kishimoto** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, por ter me recebido gentilmente no meio de sua azáfama, possibilitando a troca de algumas idéias sobre a formação de professores e sobre os jogos infantis, bem como ao pessoal do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - LABRIMP/USP, em especial à Professora **Ruth Truzzi**.

À professora **Ordália Alves de Almeida** da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, pela conversa prazerosa sobre a educação infantil e por ter me presenteado com sua tese, enriquecendo sobremaneira meu estudo.

À professora **Graziela Ninck Dias**, Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura, pelas discussões travadas sobre os resultados deste estudo e o conseqüente desafio de construção de uma nova proposta de Educação Infantil, já iniciada no município de Itabuna.

À **Maria Lúcia Iwanow**, Secretária Executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, pela revisão cuidadosa do texto.

Aos **alunos do 5º semestre/2001 do Curso de Pedagogia da UESC**, que durante a realização do 'Tirocínio Docente' inauguraram a disciplina Educação Infantil, antes inexistente no currículo. Calouros, fomos todos. Eles na disciplina e eu na regência. Valeram a troca e o entusiasmo da turma durante as aulas.

Às **professoras do pré-escolar da rede municipal de Itabuna** pela disposição em responder ao formulário de pesquisa e me receber em suas classes para realizar as observações.

À professora **Adélia Pinheiro** bem como às colegas **Marciene Lima e Senize Dócio**, pelo apoio e pela colaboração constantes.

A **Raimundo Campos Simões e Adriano Lemos**, pela amizade.

A **Mônica, Zaira, Alzira, Andréa e Isis** do Nuppe e da Sepog, pela simpatia no atendimento às nossas solicitações.

SUMÁRIO

Introdução.....	23
 CAPÍTULO I	
1. Jogos Infantis - Brinquedos e Brincadeiras - na Educação da Criança.....	28
1 Jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação da criança: da Antiguidade Clássica ao século XVIII.....	28
2 Século XIX e XX: a importância do jogo na educação da criança.....	34
3 Jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação da criança brasileira: algumas considerações.....	45
 CAPÍTULO II	
2. Jogos Infantis - Brinquedos e Brincadeiras - no Desenvolvimento da Criança.....	50
2.1 Conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança no pensamento de Piaget e Vygotsky.....	50
2.2 Visão geral do desenvolvimento infantil segundo Piaget	53
2.2.1 O papel dos jogos no desenvolvimento da criança segundo Piaget	59
2.3 O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança na ótica de Vygotsky.....	65
2.4 O papel do jogo no pensamento dos seguidores de Vygotsky: Elkonin e Leontiev.....	70
2.4.1 O trabalho de Elkonin sobre os Jogos.....	70
2.4.2 As contribuições de Leontiev sobre o jogo para a criança pré-escolar.....	73

CAPÍTULO III

3. Os Caminhos de Investigação dos Jogos Infantis - Brinquedos e Brincadeiras - nas Pré-Escolas.....	77
3.1 Jogo infantil, brinquedo e brincadeira: conceitos mais que necessários.....	77
3.1.1 Concepção e Conceito.....	80
3.2 O problema da pesquisa.....	82
3.3 A hipótese.....	85
3.3.1 Esquema de relação causal multivariada implícita na hipótese.....	86
3.4 Os objetivos.....	86
3.4.1 Geral.....	86
3.4.2 Específicos.....	87
3.5 A metodologia.....	87
3.5.1 Modelo ou marco referencial	87
3.5.2 Unidade de investigação e de análise.....	88
3.5.2.1 Unidade básica de investigação.....	88
3.5.2.2 Unidade básica de análise.....	88
3.5.3 Coleta de dados.....	89
3.5.3.1 Instituições públicas municipais de educação pré- escolar em Itabuna-BA.....	89
3.5.3.2 Amostra e censo.....	90
3.5.3.3 Procedimento de coleta e tratamento de dados.....	92

CAPÍTULO IV

4. Apresentação e Análise dos Dados.....	97
4.1 Caracterização das unidades pré-escolares.....	97
4.1.2 Espaços externos das unidades pré-escolares.....	100
4.1.3 Espaços nas escolas para leitura e acervos.....	105
4.1.4 As salas de aula.....	107
4.1.5 Os profissionais do Magistério que atuam nas escolas e pessoal de apoio.....	111

4.2. Perfil das professoras.....	113
4.2.1 A importância dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - no desenvolvimento e aprendizagem da criança na concepção das professoras.....	133
4.3 Jogos, brinquedos como materiais pedagógicos.....	140
4.4 A prática docente: cenas do cotidiano.....	155
4.4.1 Da acolhida ao recreio.....	155
4.4.2 A hora do recreio.....	163
4.4.3 Depois do recreio.....	168
4.5 Educação infantil (pré-escola) - concepções das professoras e das instituições.....	174
4.5.1 A educação infantil na visão das professoras.....	174
4.5.2 Concepção de educação pré-escolar explícita no plano e projetos pedagógicos das escolas.....	182
Conclusões e Recomendações.....	197
Referências.....	204

Anexos

Lista de abreviaturas

AC - Atividade Complementar.

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização.

Cei - Colégio Estadual de Itabuna.

Demec - Delegacia do Ministério de Educação.

Fundef - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

ICCP - International Council of Children's Play.

Imeam - Instituto Municipal de Educação Aziz Maron.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mec - Ministério da Educação e Cultura.

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PMI - Prefeitura Municipal de Itabuna.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Sec - Secretaria de Educação e Cultura

Secd - Secretaria de Educação, Cultura e Desporto.

Uesc - Universidade Estadual de Santa Cruz.

UFMS - Universidade Estadual de Santa Maria.

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Lista de gráficos e ilustrações

1. Unidades escolares por porte.....	99
2. Unidades escolares da amostra, segundo o número de classes.....	99
3. Espaços externos das unidades escolares.....	100
4. Distribuição do pessoal do Magistério, segundo sexo.....	113
5. Faixa etária das professoras que atuam nas unidades pré-escolares.....	114
6. Ano de admissão das professoras.....	115
7. Forma de ingresso das professoras.....	115
8. Remuneração mensal das professoras, por faixa de renda em valores de salário mínimo.....	116
9. Professoras da pré-escola segundo seu nível de formação escolar/acadêmica.....	117
10. Professoras da pré-escola segundo década de conclusão do curso.....	120
11. Professoras da pré-escola segundo a escola onde se formaram.....	121
12. Realização de estágios em Educação Infantil.....	124
13. Número total de brinquedos, por professor	144
14. Brinquedos para o desenvolvimento sensório-motor, existentes nas classes....	145
15. Brinquedos para o desenvolvimento intelectual, existentes nas classes.....	146
16. Brinquedos para o desenvolvimento afetivo, existentes nas classes.....	147
17. Brinquedos para o desenvolvimento criativo, existentes nas classes.....	148
18. Brinquedos para o desenvolvimento social, existentes nas classes.....	149
19. Número total de brinquedos, segundo as categorias do I.C.C.P., indicados pelas professoras.....	150
20. Brinquedos utilizados com maior freqüência, segundo as professoras.....	151
21. Materiais que as professoras comprariam se recebessem recurso da Secretaria de Educação.....	154
22. Participação das professoras na discussão e elaboração do plano, projetos pedagógicos ou outros documentos na instituição para a pré-escola.....	183
Foto 1. Recreio no parque da escola nº 15.....	104
Foto 2. Atividade em sala de aula na escola nº 11.....	109
Foto 3. Atividade em sala de aula na escola nº 1.....	110
Foto 4. Atividade em sala de aula na escola nº 15.....	110

Foto 5. Oração antes da aula, escola nº 15.....	155
Foto 6. Oração antes da aula, escola nº 4.....	156
Foto 7. Pintura de motivo natalino em papel mimeografado, escola nº 15.....	158
Figura 1. Exercício no caderno de um dos alunos, escola nº 4.....	159
Figura 2. Exercício no caderno de um dos alunos, escola nº 15.....	160
Figura 3. Exercício no caderno de um dos alunos, escola nº 6.....	160
Foto 8. O jogo " a dança das cadeiras", na hora em que a professora sai da sala, escola nº 15.....	161
Foto 9. Uso de quadro de giz para explicação de exercício de português, escola nº 7.....	162
Foto 10. Uso de quadro de giz para explicação de exercício de matemática, escola nº 15.....	162
Foto 11. Meninas levando boneca para passeio, escola nº 15	166
Foto 12. Brincadeira de cantiga de roda no recreio, escola nº 6.....	167
Foto 13. Interação entre meninos na hora do recreio em sala de aula, em escola com área externa pequena	168
Foto 14. Atividade de modelagem em massa após o recreio, escola nº 15.....	169
Foto 15. Atividade de colagem após o recreio, escola nº 15.....	169
Foto 16. Bingo de números, escola nº 15.....	171
Foto 17. Exercício de português em livro didático, escola nº 4.....	172

Lista de quadros

1. Estágios e características gerais do desenvolvimento cognitivo da criança de até dois anos, segundo Piaget.....**57**
2. Estratificação das unidades pré-escolares por número de classes, amostra estratificada das instituições e das classes de observação, número de professores e número de crianças, 2000.....**92**
3. Participação das professoras por tipo de atividade de atualização/formação continuada ou em serviço, por ano e carga horária relacionado com educação infantil, nos últimos cinco anos (1995-2000).....**122**
4. Categorias de jogos segundo o I.C.C.P., Por classificação psicológica e domínios da personalidade a criança.....**142**
5. Concepções que nortearam o trabalho docente, sobre educação infantil (pré-escola) criança, trabalho, jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - e perfil do professor.....**173**
6. Quadro geral de apuração das palavras-chave, ocorrência, co-ocorrências, relações positivas e negativas e sinonímia.....**176**
7. Concepções das professoras sobre educação infantil (pré-escola) e criança, analisadas a partir das co-ocorrências, onde estão evidenciadas sinteticamente as ênfases no conteúdo das respostas.....**177**
8. Quadro geral de apuração das palavras que acompanham a palavra-chave educação infantil, ocorrência, co-ocorrências, relações positivas e negativas e sinonímia.....**180**

Lista de tabelas

1. Número de pré-escolas, de classes, de professores-docentes, de crianças segundo a idade, de crianças por professor e por classe e número médio de crianças por pré-escola, distribuídos por estratos de pré-escolas conforme a quantidade de classes existentes, nas instituições de educação infantil da rede municipal de Itabuna- BA, junho de 2000.....**90**
2. Caracterização das escolas da amostra, por total de classes de pré-escola por turno, crianças atendidas por faixa etária e número de professoras nas pré-escolas.....**98**
3. Espaços externos por unidade escolar pesquisada.....**102**
4. Espaços nas escolas para leitura e acervos infantis por unidade pesquisada...**106**
5. Profissionais do magistério e pessoal de apoio que atuam nas unidades pré-escolares amostrados, por carga horária e escolas.....**111**
6. Anos de experiência docente na educação infantil (creche e pré-escola) e no ensino fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a) das entrevistadas.....**124**
7. Estudo de conteúdos sobre educação infantil nos currículos dos cursos de Magistério/Graduação, freqüentados pelas professoras.....**125**
8. Estudo de conteúdos sobre jogos e brincadeiras na educação infantil nos currículos dos cursos de Magistério/Graduação, freqüentado pelas professoras.....**126**
9. Leituras recentes sobre jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - realizadas pelas professoras.....**131**

10. Motivos considerados importantes pelas professoras na utilização de jogos e brincadeiras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pré-escolares	134
11. Categorias de jogos existentes nas escolas, por classificação psicológica, segundo as professoras.....	143
12. Material pedagógico nas escolas pesquisadas.....	152
13. Local onde as crianças brincam com os brinquedos.....	153
14. Número de vezes, por semana, que as crianças brincam com os brinquedos..	153
15. Brincadeiras elencadas pelas professoras para a hora do recreio.....	165
16. Brincadeiras realizadas pelas professoras dentro das salas de aula.....	170
17. Palavras significativas nos depoimentos das professoras em relação à pergunta <i>como você vê, considera, define a educação infantil (pré-escola)?</i>	175
18. Opiniões das professoras sobre a escola e a educação pré-escolar.....	178
19. Opiniões das professoras sobre a criança e a infância.....	193

Resumo

Com o objetivo de investigar o lugar que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - ocupam na rede pré-escolar municipal de Itabuna/Ba, este estudo descreve e analisa a prática do professor, sua formação e sua concepção de educação pré-escolar, de infância e criança, de brincar e trabalhar e a concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico da instituição, buscando estabelecer e analisar a relação e a influência de tais fatores na utilização de jogos infantis como materiais e estratégia pedagógica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É consenso, entre teóricos e educadores (v.g. Vygotsky, Piaget etc.) que brincar é uma necessidade da criança. Por isso, tem-se como fundamental que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pré-escolar, devem ser alcançados utilizando-se os jogos infantis, de modo intencional, na prática pedagógica. Todavia, tomamos como *hipótese* que o uso dos jogos infantis na prática pedagógica dependerá da formação dos professores, de sua concepção de educação pré-escolar, infância e criança, brincar e trabalhar e da concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico da instituição.

Para isso agrupamos a população de instituições pré-escolares em 6 estratos, segundo o seu tamanho (número de classes existentes) constituindo-se uma amostra intencional correspondente a no mínimo 25% da população de unidades pré-escolares em cada estrato, entrevistando-se 35 professoras ali atuantes e fazendo-se observação sistemática e registros fotográficos de atividades desenvolvidas em 10 classes de pré-escolas.

Sobre o lugar (espaço e tempo) que os jogos infantis ocupam nas salas de aula, verificamos que em mais da metade das escolas não existem áreas externas para uso das crianças ou estas são exíguas, e isto se constitui entraves ou condicionantes para a não utilização de jogos infantis. Mas, mesmo naquelas em que os espaços são mais adequados não foi verificado o uso intencional dos jogos infantis como estratégia pedagógica. Além disso, há uma clara vantagem de materiais do tipo lápis, borracha, cartilha, lápis de cor, caderno, papel ofício etc. sobre os brinquedos, que são escassos e estão guardados fora do alcance das crianças, sendo sua média de apenas um por criança.

A partir dos dados coletados sobre a formação inicial e continuada dos professores, dos estágios, dos anos de experiência, dos currículos de seus cursos e das observações de sua prática docente, foi constatado um grande descompasso entre o trabalho requerido pela pré-escola e a formação e a atualização de conhecimentos na área de educação infantil e em especial sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em relação quanto às concepções das professoras e dos projetos pedagógicos das escolas sobre a educação infantil evidenciou-se o predomínio da concepção *antecipatória da escolaridade* tanto no discurso como na prática docente. No que diz respeito à criança, foi verificado uma forte tendência de "*modelar*" o comportamento dos pequenos, como se fossem "*adultos em miniatura*" e, em relação à concepção brincar e trabalhar, os dados revelaram que para as professoras brincar é atividade de recreação, portanto não séria e oposta ao trabalho "*atividade pedagógica*", esta sim considerada como "*séria*".

Abstract

In order to investigate the place that the infantile games - toys and games - occupy in the municipal preschool net of Itabuna/Ba, this study describes and analyzes the teacher's practice, its formation and its conception of preschool education, of childhood and child, of playing and working, and also the conception of education preschool constant of the pedagogic project of the institution, looking for establishing and analyzing the relationship and the influence of such factors in the use of infantile games as materials and pedagogic strategy in the development process of the child's learning.

It is consent, among theoreticians and educators (v.g. Vygotsky, Piaget etc.) that playing is a need of the child. That, it is had as fundamental that the development and the preschool child's learning, should be reached using the infantile games, in an intentional way, in the pedagogic practice. Though, we took as hypothesis that the use of the infantile games in the pedagogic practice will depend on the teachers' formation, on its conception of preschool education, childhood and child, of playing and working, and on the conception of preschool education constant on the pedagogic project of the institution.

For that we group the population of preschool institutions in 6 strata, according to its size (number of existent classes) constituting a corresponding intentional sample corresponding of at least 25% of the population of preschool units in each stratum, interviewing 35 teachers acting there and making systematic observation and photographic registrations of activities developed in 10 preschool classes.

About the place (space and time) that the infantile games occupy in the classrooms, we verified that in more than the half of the schools there aren't external areas for the children's use or these areas are exiguous, and this constitutes either fetters or conditioning for not to use infantile games. But, even in those in that the spaces are more appropriate the intentional use of the infantile games was not verified as pedagogic strategy. Besides, there is a clear advantage of materials of the type of pencil, rubber, primer, color pencil, notebook, copy paper etc. on the toys, that are scarce and are kept out of the children's reach, being its average of just one for child.

Starting from the data collected about the teachers' initial and continued formation, the apprenticeships, the years of experience, the courses curriculum and the observations of its educational practice, a great disorder was verified among the work requested by the preschool and the formation and the modernization of knowledge in the area of infantile education and especially on the entailment among playing and the child's development.

In relation to the teachers' conceptions and to the pedagogic schools projects about the infantile education the prevalence of the scholarity anticipatory conception was evidenced so much in the speech as in the educational practice. As regards to the child, a strong tendency of "modeling" the behavior of the small ones was verified, as if they were " adult in miniature " and, in relation to the conception of playing and working, the data revealed that to the teachers playing is recreation activity, therefore not serious and opposed to the "pedagogic activity" work, this one considered as " serious ".

Abrindo a cortina...

"Atenção! Concentração!
Ritmo! Vai começar!
Batendo palmas!
Batendo o pé! ..."

INTRODUÇÃO

É no brincar que a criança realiza atividades de grande importância para o seu desenvolvimento, é no brincar que se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV in: VYGOTSKY et alii, 1988, p.22)

A escolha deste tema está relacionada às vivências, diretas e indiretas, da autora, a partir de estágios realizados em creches no Brasil e na Alemanha, no período de 1982-88, seguidos por atividades profissionais, como Assistente Social, no atendimento a crianças e adolescentes, em escolas do município de Itabuna, combinadas com estudos em curso de especialização em Planejamento e Política Educacionais, no período 1991-93. Mais recentemente essa decisão foi consolidada após leituras de teóricos sóciointeracionistas.

Destas vivências, leituras e impressões provindas da empiria, foram emergindo curiosidades e questionamentos sobre o lugar e o papel do jogo, do brinquedo e da brincadeira¹ na educação de crianças pré-escolares e a forma como o adulto oferece à criança as possibilidades de ações adequadas ao seu desenvolvimento biopsicosocial. Nossa preocupação é observar, descrever e analisar como isso vem acontecendo na pré-escola.

Admitimos como premissa que algumas vezes a escola retira da criança o gosto pelo aprender, tornando a aprendizagem escolar uma obrigação que os pequenos têm que cumprir, para ganharem o direito de realizar, depois, as atividades que lhes dão prazer e alegria, isto é, brincar após uma tarefa ou na hora do recreio.

Quando observamos a hora do recreio numa escola, percebemos nitidamente que este se constitui no momento mais prazeroso para as crianças. Sozinhas, ou em grupo, é nesta hora que afloram e são aceitos seus interesses,

¹ Conceitos que apresentaremos no item 3.1

suas descobertas, suas alegrias. Neste espaço a criança vivencia suas fantasias, corre, pula, imita bichos, aviões, brinca de roda, de pega-pega, de esconde-esconde, canta, inventa histórias. Do lado dos professores, todavia, a impressão que temos é de que estes atribuem uma importância secundária, ou por vezes até desprezam os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação de crianças pré-escolares. Em conversa informal, uma professora, ao ser questionada sobre suas dificuldades com a criança em sala de aula declarou: " ... meu maior problema é o controle das crianças. Elas não param quietas, não se concentram, **só querem brincar...**".

Compreendemos que aprender é um processo pelo qual os indivíduos constroem conhecimentos, adquirindo valores, desenvolvendo atitudes e habilidades, registrando informações etc. por meio de seu contato com o mundo, na interação com os muitos elementos e entre eles os outros sujeitos adultos ou coetâneos. Vygotsky, como veremos no Capítulo II, evidencia que a atividade infantil que tem a mais estreita relação com o desenvolvimento da criança é o brinquedo. Assim, a realização de atividades que envolvam a criança numa brincadeira, sobretudo aquelas que conduzem a criança à construção de situações imaginárias, têm, claramente, função pedagógica. E porque não são inseridos jogos e brincadeiras no cotidiano da escola e em seu projeto educativo, como estratégia em favor do desenvolvimento e da aprendizagem?

Os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - são meios pelos quais as crianças podem participar de experiências variadas, em diferentes situações e espaços, com diversos propósitos. Entretanto, com freqüência, o que ouvimos é as crianças perguntarem: "**Tia, agora eu posso brincar?**". Essa indagação corriqueira no dia-a-dia da escola nos levou a pensar que o brincar e a escolha dos brinquedos são reservados para um certo momento, necessitando de autorização da professora para a criança começar a brincar, reduzindo dessa forma o impacto e o efeito do brincar sobre o desenvolvimento dela. Em resumo, são tais considerações que dão origem ao título deste trabalho².

² Evidenciamos que o costume das crianças tratarem as professoras de "tia" é consagrado, tacitamente, nas escolas investigadas. Autores como NOVAES (1991, pp. 123-138) fazem restrições a esse costume dizendo que tratando a professora de "tia", as crianças perdem a noção de parentesco e deixam de reconhecer a individualidade da professora, favorecendo seu anonimato e a perda de sua identidade. Entretanto, não pesquisamos sobre esse assunto.

O **problema** pesquisado está assim formulado: que fatores significativos, do âmbito do professor e da escola, estão associados à utilização ou não, de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola, como material e/ou estratégia pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como fatores a serem investigados consideramos a formação do professor e as concepções de escola, de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar, bem como a concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico da instituição, objetivando identificar a relação de influência destes fatores na utilização ou não dos brinquedos e brincadeiras como material e estratégia pedagógica.

Como provável resposta ao problema, levantamos a seguinte **hipótese**: a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como material e estratégia pedagógica na pré-escola, depende da formação do professor, de sua concepção de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar e da concepção de educação pré-escolar da escola (constante do projeto pedagógico, plano ou norma da instituição). Depende, por fim, da necessária correlação de tais fatores entre si e com a prática pedagógica do professor de pré-escola.

Estabelecemos como **objetivo** da pesquisa de campo, descrever e analisar a formação e a prática do professor, sua concepção de escola e de educação pré-escolar, de infância e criança, de brincar e trabalhar e da concepção de educação pré-escolar constante do plano e/ou projeto pedagógico da instituição, e a relação de influência de tais fatores na utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégias pedagógicas necessárias aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Este estudo constitui-se, portanto, na descrição e análise de uma certa realidade e na reflexão sobre o papel, o lugar e utilização de jogos - brinquedos e brincadeiras - pelos professores da rede municipal de Itabuna/BA, como materiais e estratégias pedagógicas necessárias aos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pré-escolares.

No primeiro Capítulo, fazemos um recorte histórico, destacando alguns expressivos pensadores da educação, da Antigüidade Clássica ao século XX, com o propósito de, mesmo que sinteticamente, trazer suas contribuições ao campo do

trabalho educativo de crianças, sobretudo no que se refere ao papel que nele desempenham os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras. Consideramos, também, ainda que de forma breve, alguns reflexos de tais teorias na educação das crianças brasileiras.

No segundo Capítulo, enfatizamos os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir das concepções de Piaget e Vygotsky, apresentando a visão geral de desenvolvimento da criança na primeira e segunda infância (até sete anos) no pensamento de Piaget e destacando o papel dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - para as crianças do período pré-escolar segundo Piaget, Vygotsky e seus seguidores, Elkonin e Leontiev.

No terceiro Capítulo, definimos os conceitos de *jogo infantil, brinquedo e brincadeira, concepção e conceito* e apresentamos os caminhos metodológicos deste estudo, enfocando o problema, a hipótese, os objetivos, os procedimentos de amostragem, de coleta e de tratamento dos dados.

No quarto e último Capítulo, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa obtidos por meio de formulário semi-estruturado, observações, fotografias e análise documental, obtidos junto às instituições escolares e à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do município.

Finalmente, apresentamos as conclusões e recomendações, cientes de que nosso papel é compreender a complexidade do trabalho docente e encontrar novos caminhos e possibilidades para uma mudança de concepção sobre educação infantil (pré-escola), criança e infância, brincar e trabalhar, para que as crianças se desenvolvam e aprendam, usufruindo um espaço institucional atraente, que leve em conta os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como integrantes da educação infantil - espaço de indissociável relação entre educação e cuidado. É com este propósito que apresentamos nossa dissertação.

CAPÍTULO I

Levando o fio de Ariadne: jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação da criança

(...) o rei Minos teria se recusado a sacrificar um touro enviado por Netuno que, irado, fez com que a esposa do rei se apaixonasse pelo animal, nascendo, dessa união, um monstro com corpo de homem e cabeça de touro. Dédalo ficou encarregado de criar um labirinto para aprisionar o Minotauro tão complexo que aqueles que nele entrassem jamais conseguiriam sair e acabariam devorados pelo monstro. Quando entrou no labirinto, Teseu levou consigo um carretel de linha oferecido por Ariadne, filha do rei Minos. Assim conseguiu matar o Minotauro e encontrar a saída.

Cristina Von em
A História do Brinquedo

1. JOGOS INFANTIS - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS - NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

1.1 Jogos Infantis - Brinquedos e Brincadeiras - na Educação da Criança: da Antigüidade Clássica ao Século XVIII

Não é nova a idéia de relacionar a educação das crianças aos jogos e às brincadeiras. Desde a Antigüidade Clássica enfatiza-se a importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem. Na Grécia, Platão, em "*As Leis*" (1948), refere-se à importância de "aprender brincando". Aristóteles, na "*Ética a Nicômaco*" e na "*Política*", analisa a recreação como descanso do espírito". Nos escritos de Horácio e Quintiliano, registra-se o interesse pelo jogo ao se referirem à produção de guloseimas em forma de letras, pelas doceiras de Roma, para auxiliar a aprendizagem das crianças (KISHIMOTO, 1998, p. 61).

Entre os Maias, os Egípcios e os Romanos os jogos eram utilizados pelos mais velhos como um meio de ensinar aos mais jovens valores, conhecimentos e normas de conduta social³.

Com o surgimento do Cristianismo e com sua posterior ascensão, os jogos foram sendo desvalorizados por serem considerados profanos e imorais.

Na Idade Média, por sua associação com os jogos de azar, o jogo foi considerado como "não-sério"⁴. Como "atividade fútil", o jogo não possui valor educativo e é combatido por estar relacionado à prostituição e à embriaguez.

No Renascimento, pedagogos como Erasmo, Rabelais, Montaigne e outros se contrapõem ao uso da palmatória e à forma eminentemente verbal do ensino, valorizando os jogos como instrumentos para a aprendizagem dos conteúdos, o ensino de valores, o desenvolvimento do imaginário e da linguagem e para resgatar as brincadeiras do passado. Erasmo pensava que para seduzir a criança para uma atividade de aprendizagem era necessário usar a brincadeira como um "artifício", isto

³ Cf. MARROU, 1975, passim

⁴ Cf. KISHIMOTO, 1999, p.28

é, valer-se da brincadeira e utilizá-la para uma boa causa (BROUGÈRE, 1997, p. 97).

Em todas as coisas, a maior parte da desagregação provém da imaginação que, às vezes, faz experimentar o mal, mesmo onde ele não existe. O papel do preceptor será o de excluir, por todos os meios, essa imaginação, e de levar ao estudo a marca da brincadeira (...). Porque nessa idade é necessário enganá-los com estímulos sedutores (ERASMO, 1966 p. 422 apud BROUGÈRE, 1997, p.96).

Rabelais e Montaigne são os primeiros propagadores da importância dos jogos na educação, seguidos por Vives que enfatiza o jogo como "um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações"⁵.

O século XVII é o momento em que surgem as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Tais inquietações foram o resultado do reconhecimento da infância como uma fase do desenvolvimento humano e da valorização da criança, gerando mudanças bastante significativas no comportamento das famílias e da sociedade daquela época, nas suas relações com a criança.

De acordo com Ariès (1981), ao longo do século XVII, os pedagogos humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos e os colégios jesuítas foram influenciando e impondo uma opinião menos radical sobre os jogos. Ele afirma:

Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus regulamentos e controlá-los. Assim, disciplinados os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos (ARIÈS, 1981, p.112).

Os jesuítas, então, passaram a editar tratados de ginástica, evidenciando as regras dos jogos recomendados e a aplicar, em suas práticas educativas, a dança, a comédia e os jogos de azar como um meio de ensinar ortografia e gramática⁶.

⁵ Id., 1998, p.63

⁶ ARIÈS, op.cit., 1981, p.112.



(1592-1670)

Jan Amos Comenius, considerado o pai da Pedagogia, pensava que a educação deveria ter início a partir de tenra idade e a atenção da criança seria atraída a partir de objetos deixados em seu entorno, pois isso exercitaria sua reflexão nascente. Seu método se resumia em três idéias essenciais que formaram a base da nova didática: naturalidade, intuição e auto-atividade, isto é, obedecendo às leis do desenvolvimento da criança, o aprendizado aconteceria de forma rápida, fácil e consistente.

Em 1657, Comenius divulgou na Europa a "Didática Magna", obra considerada como um dos maiores tratados de educação até nossos dias. Sobre tal tratado Manacorda escreve:

No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico e ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, se não as coisas, pelo menos as imagens das coisas; e da *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem "ativamente" os personagens da história (MANACORDA, 1989 p.221).

ALMEIDA (2001, pp. 91-93) nos chama atenção para o fato de que Comenius preocupava-se, desde aquela época, em fazer com que as crianças pequenas tivessem acesso ao conhecimento científico de forma dinâmica e prazerosa e faz uma relação interessante entre o *plano materno* concebido por Comenius e o que preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

[as crianças] como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Ao longo do século XVIII, a criança, começa a ser percebida cada vez mais como um ser com características muito diferentes do adulto, tendo necessidades específicas. Dessa percepção florescem e se expandem as primeiras instituições de educação infantil. As primeiras teorias sobre a importância do jogo infantil na educação surgem, também, nesse século e diferem quanto às suas explicações, sendo provenientes de diversos campos de estudo tais como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e outros.



(1712-1778)

Jean-Jacques Rousseau atribui um papel importante à educação da criança, demonstrando que esta tem forma própria de ver, de pensar e de sentir e que a aprendizagem se dá de forma ativa, exercitando-se os sentidos. "Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber" (ROUSSEAU, 1992, p. 78). Em seu livro *Emílio* (aluno imaginário), publicado em 1762, dedicou uma parte à infância: no "Livro primeiro", - do nascimento aos dois anos, - destaca a importância da infância, do desenvolvimento e das especificidades da criança, o papel dos pais na educação, a relação adulto-criança, preceptor-

criança etc.. Ele frisou, portanto, a necessidade de se compreender a infância como um período que tem características específicas e por isso cabe ao adulto respeitá-la:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal. Deixai as exceções se assinalarem, se comprovarem, se confirmarem muito tempo antes de adotardes para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, afim de não contrariardes suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vos preocupais com a ver a gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? **Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro?** Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (ROUSSEAU, 1992, p. 97)(grifos nossos).

No "Livro segundo", - dos dois aos doze anos, Rousseau escreve sobre a linguagem da criança, o papel da imitação, as atitudes do educador em relação às crianças etc. A grande preocupação de Rousseau centrava-se na idéia do respeito do adulto ou educador em relação à criança e às suas especificidades, afirmando:

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? **Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto.** Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão para vós nem para eles? (ROUSSEAU, 1992, p.61) (grifos nossos).

Concordamos com ALMEIDA (2001, p. 107), quando observa que há uma riqueza na afirmação de Manacorda ao analisar a obra de Rousseau, ressaltando preocupações que sustentaram seus princípios:

Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados **a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente**, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até os quinze anos) e da consciência (até os vinte cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delinea o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora (MANACORDA, 1989 p. 243) (grifos nossos).

Segundo KISHIMOTO (1988a), a criação dos brinquedos educativos que utilizavam os princípios da educação sensorial, primeiramente pensados para as crianças deficientes mentais e depois para as crianças normais, foi fruto da influência das idéias de Rousseau na França.

Ainda no século XVIII, destacamos aquele que seria considerado o "educador da humanidade", **Johann Heinrich Pestalozzi**



(1746-1827)

Sua preocupação era que a criança aprendesse de forma natural e intuitiva, forma apropriada para se atingir o conhecimento. Percebia a escola como uma verdadeira sociedade em que o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças. Para ele, o jogo é considerado como um meio decisivo para formar o senso de responsabilidade e de fortalecer o senso de cooperação. Foi considerado como um dos precursores do escolanovismo⁷ e como aquele que psicologizou a educação, isto é, definiu a educação em função de crescimento e desenvolvimento da criança. Os princípios de Pestalozzi segundo Monroe são:

A observação ou percepção sensorial (intuição) é a base de instrução; a linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo; a época de aprender não é época de julgamento e crítica; em qualquer ramo, o ensino deve começar pelos elementos mais simples e proceder gradualmente de acordo com o desenvolvimento da

⁷ Podemos dizer que o movimento escolanovista preconizava uma mudança nas práticas pedagógicas vigentes até então, colocando o aluno no centro do processo educativo, não mais o professor, enfatizando mais o ato de aprender e menos o ato de ensinar.

criança, isto é, em ordem psicológica; tempo suficiente deve ser consagrado a cada ponto do ensino, a fim de assegurar o domínio completo dele pelo aluno; o ensino deve ter por alvo o desenvolvimento e não a exposição dogmática; o mestre deve respeitar a individualidade do aluno; o fim principal do ensino elementar não é ministrar conhecimento e talento ao aluno, mas sim desenvolver e aumentar os poderes de sua inteligência; o saber deve corresponder ao poder e a aprendizagem à conquista de técnicas; as relações entre o professor e o aluno, especialmente em disciplina, devem ser baseadas e reguladas pelo amor; a instrução deve estar subordinada ao fim mais elevado da educação (MONROE, 1985, p.228 apud ALMEIDA, 2001, p.113).

De acordo com BROUGÈRE (1997, p.91) foi a exaltação da naturalidade e não da razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança. "A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança é boa". Daí é que, no início do século XIX, surge uma nova concepção de infância. A criança passa a ser valorizada como um ser dotado de natureza boa e o jogo aparece como conduta natural dela, apoiado, portanto, no mito da criança portadora da verdade.

É nesse contexto que Fröbel elabora sua teoria sobre o jogo percebendo que este resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, colocando-o como um elemento importante no desenvolvimento da criança (HUGHES, 1925, p.41 apud KISHIMOTO, 1998a, p.64).

1.2 Século XIX e XX: a importância do jogo na educação da criança.

A partir do século XIX, a imagem da criança começa a sofrer uma mudança mais profunda. Emergem as primeiras propostas e os primeiros métodos para a educação infantil, permeadas por concepções de ordem ideológica. Explode a abertura para o mundo da criança. Ela passa a ser vista como um ser portador de verdade, dotada de natureza boa. As brincadeiras, por conseguinte, são valorizadas como sendo um comportamento natural e espontâneo dela, mas são desprovidas de razão e desvinculadas do contexto social⁸. Concomitantemente, acontecem outras transformações de ordem política e econômica, especialmente com o surgimento da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos. Formulam-se as primeiras políticas sociais de cunho filantrópico e assistencial, mediante

⁸ Cf. WAJSKOP, 1999, p.20.

iniciativas de atendimento à infância nos "asilos", que guardavam os filhos de mães operárias. Experiências desse tipo aconteceram na França por volta de 1774.



(1782-1852)

Embora seus precursores tenham considerado o valor do jogo, é **Friedrich Wilhelm August Fröbel**, discípulo de Pestalozzi, quem vai criar, em 1837, em Blankenburg, na Alemanha, a instituição de educação infantil, o jardim de infância (*Kindergarten*), convicto de que seria necessário realizar uma reforma educativa e modificar os métodos iniciais de instrução.

Observando o movimento das crianças, Fröbel constatou o prazer que elas sentiam com isso; compreendeu, também, a importância de elas inventarem e construir coisas. A partir destas observações, decidiu colocar as atividades infantis a serviço da educação, introduzindo o *jogo* como um instrumento de educação da primeira infância. Fröbel elabora sua teoria, atribuindo ao jogo benefícios morais, intelectuais e físicos, percebendo-o como um elemento importante no desenvolvimento da criança. As bases de seu projeto educativo podem ser assim resumidas:

Em primeiro lugar, há o nível da realidade, que representa o campo da sensação, daquilo que ouvimos, cheiramos e vemos. Em segundo lugar está o campo do simbolismo, que é uma representação de impulsos e desejos anteriores. Os objetos usados pelas crianças, como os brinquedos, possuem um significado interno. Segundo Fröbel, nada no universo é destituído de significado (MAYER, 1976, p.362 apud ALMEIDA, 2001, p.121)

Sobre os materiais ele afirma:

Os materiais de ensino não produzirão um desenvolvimento real do espírito da natureza da criança, se não forem escolhidos da vida tal como a vida é e pelo modo que afetam a criança e entram em experiência. E, a educação não produzirá os resultados desejados, tanto individuais quanto sociais, se a instrução escolar não se relacionar diretamente com a vida tal como é, por meio das atividades da criança, que forma a culminância do processo da instrução (MONROE, 1985, p.298 apud ALMEIDA, 2001, p.121).

Para Fröbel, a atividade infantil deve ser expressa por meio de atividades que realmente lhes interessam e essas atividades são os jogos:

Como já foi dito, **não há que se considerar os jogos infantis como coisas frias e sem interesse; têm também seu aspecto sério e seu sentido profundo.** Que a mãe intervenha nelas e o pai os atenda e vigie. Para o olhar penetrante do verdadeiro conhecedor do coração humano, toda a vida interior do homem futuro está patente nos jogos espontâneos e livres deste momento da infância. **Os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, porque aí a criança se apresenta e se desenvolve, por inteiro, em seus mais variados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura do homem até os seus últimos passos sobre a terra, tem sua raiz nesse período.** Dele depende se sua vida seja tão logo serena ou angustiante, doce ou turbulenta, ativa ou prazerosa, fecunda ou estéril, cheia de pequenas ações ou de obras brilhantes, educadora ou corrupta, que se desenvolva com visão clara de mundo ou com indiferença torpe, que produza discórdia e lutas ou que seja convidado à confiança e à paz (FRÖBEL, 1913, p.57-8 apud ALMEIDA, 2001, p.122) (grifos nossos).

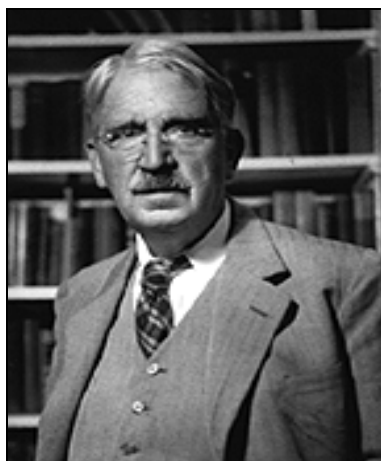
O currículo do *Kindergarten* pensado por Fröbel estava embasado em três princípios: 1) os dons - bola, esfera de madeira, cubos e hexaedros e as ocupações - tecelagem, dobradura e recorte); 2) jardinagem e criação de animais; 3) jogos e cantos (poesias e canções).

A partir dos excertos dos princípios educativos de Fröbel, concordamos mais uma vez com Almeida quando afirma:

O valor que Fröbel atribui ao desenvolvimento dos sentidos, a partir da exploração de materiais e, ainda o papel atribuído ao simbolismo, mostram o quão fecundas foram suas idéias. Constatar que ele dava valor imensurável à criatividade, creditando o seu incentivo à espontaneidade da criança, faz-nos conferir-lhe um tributo por sua contribuição à educação infantil (ALMEIDA, 2001, p.129).

O final do século XIX e início do século XX, marcam, sobremaneira, mudanças no campo da educação, tanto na Europa como nos Estados Unidos da

América, construindo o grande movimento de renovação pedagógica, o movimento das *Escolas Novas* ou *Escolas Ativas*. Tal movimento, fruto das mudanças no processo produtivo, provocou também mudanças de cunho social. Conseqüentemente, fez-se necessária a criação de um novo sistema de educação que levasse em consideração o trabalho no processo educativo (educação técnico-profissional) e a utilização de metodologias denominadas "ativas", sobretudo na educação das crianças pequenas. A criança, neste ideário, era vista como um ser em potencial e seu desenvolvimento deveria ser considerado nos aspectos sensório-motores e intelectuais, privilegiando-se o jogo, a afetividade e a socialização.⁹



(1859-1952)

John Dewey, principal expoente da "escola ativa", também pensou a educação da criança como aquela que cria o melhor comportamento para satisfazer suas necessidades orgânicas e intelectuais: necessidade de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver. A educação, para ele, deve organizar-se em torno das necessidades e dos interesses da criança, sendo que o ato de educar deve ser uma atividade intencional do professor, orientada por objetivos previamente definidos e voltada para uma educação democrática, e que este levasse em consideração a adequação dos ambientes e dos materiais e métodos para proporcionar o desenvolvimento infantil.

Destacamos que Dewey chamava a atenção para a necessidade de se evitar os trabalhos enfadonhos e apontava para a importância da utilização de "ocupações

⁹ Cf. MANACORDA, 1989, p.304-5

ativas" - jogos, brinquedos e brincadeiras - na educação das crianças, pois, para ele, tais ocupações possibilitavam os plenos desenvolvimentos intelectual, físico, criativo e emocional¹⁰.

Outra contribuição significativa de Dewey foi a criação do "sistema de projetos". Sobre essa contribuição de Dewey, Almeida comenta:

Atualmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil justifica a prática de elaboração de projetos, no eixo temático "natureza e sociedade", por ser considerada a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar. Como podemos constatar, as idéias introduzidas no início do Século, ainda hoje são exploradas, principalmente, por oportunizarem uma vivência rica e ampla às crianças (ALMEIDA, 2001, p.150).



(1870-1952)

Outra influência na valorização dos jogos como uma ação livre, é a de **Maria Montessori**, primeira mulher italiana a se graduar em Medicina, que estendeu sua experiência com "crianças anormais" - compreendidas na época como aquelas que apresentavam alterações psíquicas: loucas ou retardadas - para crianças normais. Sobre isso afirma:

Eu pensava que, se um dia, a educação especial que tão extraordinariamente desenvolvera os deficientes, pudesse aplicar-se ao desenvolvimento das crianças normais, o milagre espalhar-se-ia por todo o mundo e o abismo entre a mentalidade dos deficientes e a dos normais desapareceria totalmente. Enquanto todos admiravam os progressos dos

¹⁰ Cf. DEWEY, 1979, p.227

meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de poderem ser alcançados, nas provas pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência (MONTESSORI, 1965, p. 33).

Difundiu um método de investigação e de trabalho para que as crianças pudessem atuar com *liberdade*, por meio da oferta de um meio adequado, experimentando, agindo e assimilando. Para ela "é necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica possa surgir; essa é a reforma essencial"¹¹. Suas idéias foram divulgadas não só na Europa, mas ainda na América Latina, América do Norte, África e Ásia.

O ambiente educativo concebido por Montessori foi considerado de suma importância, pois conduz ao desenvolvimento social das crianças de forma estimulante e atraente para a realização de certas atividades:

Nesse ambiente há uma precisa relação entre criança e professor; a liberdade de expressão permite às crianças revelarem suas qualidades e necessidades; a atividade conduz a criança para a aquisição de novos conhecimentos; a repetição é uma característica própria da atividade infantil; as crianças escolhem as atividades em harmonia com suas necessidades internas;- é importante respeitar o ritmo individual de cada criança; os prêmios e castigos lesam e suprimem a espontaneidade da criança; o auto-controle dos erros permite à criança encaminhar-se para o aperfeiçoamento; a observação leva a criança a adquirir novos conhecimentos (MONTESSORI, sd, p.106 apud ALMEIDA, 2001 p. 156).

No ambiente educativo proposto por Montessori, o mobiliário deveria ser composto de:

Mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que [fossem] uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças.(...) Poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, [sobre] as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de [flores]. (...) Pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; fechadura ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles os seus pertences (...)(MONTESSORI, sd. p.106 apud ALMEIDA, 2001, p. 158).

¹¹ Id. Ibid, p.16

Outra importante ênfase foi dada por Montessori aos materiais que compunham o ambiente educativo. Segundo a autora, a aprendizagem acontecia mediante a ação e a manipulação das crianças sobre os objetos, isto é, educação dos sentidos e o exercício de atividades motoras e manuais. Em sua concepção os materiais deveriam estar organizados assim:

Materiais para os exercícios de vida prática: são objetos dispostos de modo a permitir-lhe [a criança] atingir um fim determinado; por exemplo: certos quadros que ensinam a abotoar, dar laços, fazer nós, etc.; lavabos para as mãos; panos para limpar o pavimento; vassouras e espanadores para tirar o pó; escovas várias para limpar os sapatos ou os vestidos; objetos [estes] que “convidam” a agir, a realizar um verdadeiro trabalho, orientado para uma finalidade real e fácil de atingir. Estender [tapetes] e enrolá-los depois de usados; estender a toalha [sobre] a mesa à hora das refeições, dobrando-a depois e colocando-a em seu devido lugar; alimentar-se polidamente, retirar os pratos e talheres, lavá-los e colocá-los no respectivo armário, são trabalhos cujas dificuldades são graduadas e que exigem um desenvolvimento gradual do caráter; é necessário ter paciência ao executá-los e assumir uma responsabilidade para poder levá-los a bom [termo].

Material de desenvolvimento: necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e aquisição da cultura: trata-se de sistemas combinados para a educação dos sentidos, para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura e aritmética (...) (MONTESSORI, sd. p.106 apud ALMEIDA, 2001, p. 159).



(1871-1932)

Ouvide Decroly foi um psicólogo que se interessou por aspectos relacionados com a educação especial. Atribui-se a ele o início da pedagogia científica, a partir do momento em que começou a mensurar os fatos. Seu método é baseado na criação de "centros de interesses", um novo processo de ensino que se utiliza de temas de interesse das crianças. Privilegia o ensino coletivo e valoriza os

jogos educativos para o desenvolvimento delas. Destaca a atividade espontânea das crianças criada pelas necessidades vitais. Para Decroly, as necessidades básicas da criança são a alimentação, a proteção contra os perigos e a oferta de atividades de cunho social, recreativo e cultural. O autor afirma que:

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tomar o material do jogo, mas que têm por meta dominante a de fornecer à criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições freqüentes em relação à retenção e às capacidades intelectuais da criança (DECROLY, 1978, p.23 apud KISHIMOTO, 1993, p.113).

Decroly partia do pressuposto de que no processo educativo é necessário "levar a criança a fazer observações, a realizar associações e a expressar-se de acordo com o conhecimento adquirido". Para ele *observação, associação e expressão* eram assim compreendidas:

1 - observação:

Os exercícios de observação, dizia ele, são para mim o meio de [por] em movimento as demais atividades mentais; formam a base racional de todos os exercícios. Compreende tudo que tenho por fim, [por] diretamente a criança em contato com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos, as lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam desse exercício. Contudo, preferimos o termo observação porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer.

2 – associação:

Depois de observar, levar a associar as noções recebidas, o que supõe esforço do aluno, ajudado pelo mestre. É como que uma verificação da experiência própria ao discípulo e uma elaboração que tenda a dar-lhe valor sistemático cultural.

3 – expressão:

É tudo que permita a manifestação do pensamento de modo acessível aos demais. A palavra, a escrita, o desenho, o trabalho manual, as dramatizações em geral, são formas de expressão, quando relacionadas com um centro (LOURENÇO FILHO, sd., p.193-194 apud ALMEIDA, 2001, p.142)

Dewey, Montessori e Decroly, influenciados também pelo *Geistzeit*, desenvolveram uma pedagogia naturalista e romântica baseada nas idéias iluministas de Rousseau. Eles contribuíram largamente para a educação, mediante investigações sobre o desenvolvimento da criança e de proposições educativas apresentadas por intermédio de jogos. Suas idéias foram difundidas em várias

partes do mundo, fruto de uma renovação geral que valorizava a criança como um ser ativo e espontâneo.

A infância passou a ser objeto de estudos de especialistas de vários campos do conhecimento. Os avanços realizados a partir das pesquisas sobre a natureza infantil, realizadas no final do século XIX e no início do século XX, propiciaram uma compreensão maior sobre a forma como se desenrola o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, afetivo e social da criança. Desta compreensão, confirmou-se a relevância dos primeiros anos de vida na formação da personalidade adulta e consolidou-se a idéia de se estabelecer uma educação voltada para as necessidades próprias da criança.



(1896-1966)

Célestin Freinet é considerado um "educador revolucionário", por incluir na educação aspectos da vida social. Freinet preconizava que a educação de crianças deveria se constituir de atividades naturais, em grupo e cooperativamente. Preocupou-se com uma Pedagogia que, fizesse sentido para a criança, em que fossem levados em consideração seus experimentos e sua livre expressão, construindo suas próprias visões sobre o mundo. Foi Freinet quem primeiro estabeleceu uma ligação entre educação e trabalho. Entretanto, enfatizou a necessidade de se manter a satisfação das crianças, fazendo do trabalho uma atividade plena de prazer:

Se queremos consolidar poderosamente a natureza humana, precisamos tentar, a esta profundidade, realizar uma actividade ideal a que chamaríamos trabalho-jogo para mostrar bem que ela é os dois ao mesmo tempo, respondendo às múltiplas exigências que normalmente nos fazem suportar um e procurar o outro. Isto não é certamente impossível, pois que se realiza espontaneamente em certos meios, em certas circunstâncias. Compete-nos a nós generalizá-lo e estender o seu benefício ao nosso esforço escolar (FREINET, 1974, p.17).

Na verdade, a grande preocupação de Freinet era que as crianças tivessem uma aprendizagem significativa e para isso seria necessário que oferecessem certos materiais para facilitar a consecução do trabalho. Sua idéia portanto era criar "oficinas para o trabalho de base" - as crianças deveriam participar de todas - sem, contudo, impedi-las de expressar suas preferências e as "oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada".

1. Oficinas para o trabalho de base:

oficina 1: Trabalho dos campos. Criação de animais;

oficina 2: Serralheria e carpintaria;

oficina 3: Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalhos domésticos;

oficina 4: Construções, mecânica, comércio.

2. Oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada:

oficina 5: Prospecção, conhecimentos e documentação (fichário escolar, dicionários e coleções enciclopédicas, biblioteca de trabalho, cartas geográficas, globo terrestre, discos e filmes, índice generalizado);

oficina 6: Experimentação (experiências no campo das ciências físicas e naturais);

oficina 7: Criação, expressão e comunicação gráficas (material de escrita e de leitura, material de poligrafia, material de tipografia escolar, de brochura e de encadernação, biblioteca de leituras);

oficina 8: Criação, expressão e comunicação artísticas (canto e música, dança e rítmica, desenho, pintura, gravura, modelagem, teatro, fantoches e marionetes) (FREINET, 1974, p. 209-215).

ALMEIDA (2001, p. 169) nos lembra que a origem dos "cantinhos", organizados pelos professores da educação infantil está, exatamente, nas oficinas de Freinet.

Estudos recentes de Brougère indicam que a ênfase no jogo, como uma atividade prazerosa e natural da criança, tem origem nas *teorias da recapitulação*. Essa teoria foi influenciada pelo positivismo e pelo Darwinismo no final do século XIX. Assim, se a seleção natural justifica a sobrevivência das espécies animais que se adaptam às condições do ambiente, as atividades lúdicas constituem-se em

elemento da seleção por se incorporarem a adaptabilidade das espécies que estão aptas à sobrevivência¹².

Ainda no século XIX, influenciada pela Biologia, emerge a Psicologia da criança e os estudos da Etologia animal são transpostos para o campo infantil, nascendo aí a *teoria do jogo pré-exercício* de Karl Groos. Sobre essa teoria Piaget diz:

O grande mérito de Groos é haver compreendido que um fenômeno assim geral, comum aos animais superiores e ao homem, não poderá ser explicado fora das leis da maturação psicofisiológica. Em outras palavras, Groos viu no jogo um fenômeno de crescimento - crescimento tanto do pensamento quanto da atividade - e formulou a si próprio a questão do porquê das diversas formas de jogo (PIAGET, 1990, p. 193).

Groos, na obra *O jogo dos animais*, justifica o papel biológico do jogo como uma necessidade, um meio para o treinamento dos instintos latentes¹³. Sobre isso Kishimoto comenta:

Se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie e para o treino dos instintos herdados. Dessa forma Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos) (KISHIMOTO, 1999, p.31).

Outros psicólogos como Stanley Hall e Claparède, ambos do início do século XX, são também influenciados pela Biologia e pelos resquícios do romantismo, e atribuem à natureza o papel de educadora da criança. Claparède percebe a brincadeira como método educativo natural para elas¹⁴.

Destacam-se, ainda, os trabalhos de Sigmund Freud e de seus seguidores como Erickson, Winnicot e outros que continuam a mostrar a relevância do jogo para o desenvolvimento emocional da criança. Entretanto, são os estudos e as pesquisas de teóricos como Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Luria, Wallon, Bruner e outros que vêm reafirmar "a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, ao propiciar a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a aquisição do conhecimento" (KISHIMOTO, 1998, p.24).

¹² Cf., KISHIMOTO 1999, p.31.

¹³ Cf. BROUGÈRE, 1997, p.93

¹⁴ Id. Ibid. 92

Por considerarmos de extrema importância a contribuição de Jean Piaget, Lev Vygotsky e de seus seguidores, Danill Elkonin e Alexis Leontiev, para a compreensão do papel do jogo infantil - brinquedo e brincadeira - no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança, dedicaremos o Capítulo II a estes renomados teóricos, bem como a Elkonin e Leontiev, seguidores de Vygotsky.

1.3 Jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação da criança brasileira: algumas considerações

No Brasil, as idéias desses teóricos propagaram-se a partir do movimento da *Escola Nova*, surgido na década de 1930, prevalecendo a "tendência de misturar às propostas de educação infantil elementos da teoria de Fröbel, Dewey, Decroly e Montessori". Kishimoto afirma que, embora esses autores valorizassem o jogo como atividade livre, que proporciona prazer e estimula o domínio físico, cognitivo e social, tais pressupostos nem sempre apareceram como auxiliares das práticas educativas¹⁵. É nesse momento também que o Estado começa a intervir na organização do sistema educacional. A educação infantil, em creches e pré-escolas, destinada às classes populares, tem orientação de cunho médico e assistencialista.

Até a década de 70, a influência dos pensamentos de Fröbel, Montessori e Decroly continuaram presentes no ideário pedagógico, mas vão se modificando com a introdução dos programas de *educação compensatória* em simples instrumentos didáticos¹⁶.

Após a Constituição de 1988 e, especialmente, com a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), o atendimento a crianças de 0 a 6 anos é concebido como de natureza essencialmente educacional, e vem referido pelo termo 'educação infantil'. A educação da criança de 0 a 6 anos, em nosso país, recebeu várias denominações: 'maternais e jardins de infância' para as instituições que atendiam crianças em meio período; 'creches' para instituições que atendiam crianças em período integral; 'pré-escolar' é a expressão utilizada para denominar o atendimento às crianças de 4 a 6

¹⁵ Id., 1993, pp.115-117

¹⁶ Cf. WAJSKOP, 1999, p.23

anos pela rede pública, desde o final da década de 60 até meados da década de 80. Educação infantil – denominação atribuída a toda e qualquer instituição que atua com crianças de 0 a 6 anos, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal¹⁷. Neste estudo, o termo 'educação infantil' será utilizado para referir-se à educação formal de crianças de 0 a 6 anos, conforme o disposto na LDB e visa ao desenvolvimento integral da criança:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art.29).

A conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas¹⁸, na Constituição Federal de 1988 (art. 7, inc. XXV, no cap. *Dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas*), como um direito da criança e um dever do Estado, é fruto de muitas lutas por parte de educadores e alguns segmentos organizados da sociedade e, portanto, um marco na história da educação infantil brasileira. Além dessa conquista, este tipo de educação passou a ser considerado, na LDB, como um nível de ensino próprio, parte integrante da educação básica e a responsabilidade por sua oferta, na educação pública, tornou-se incumbência dos Municípios:

Os Municípios incumbir-se-ão de: ... V oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitida sua atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino". Vide ainda a Constituição Federal, art.211, § 2º: "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Lei 9.394/96 - LDB - art. 11, inc. V).

Do ponto de vista da legislação, o entendimento do valor social e do caráter educativo das creches e pré-escolas representa, sem dúvida, um avanço significativo. Entretanto, predominam, ainda, nas ações que orientam as práticas pedagógicas, três tendências: a que pretende *compensar* as supostas carências das crianças - produto da nova paisagem social delineada a partir da revolução industrial e do crescente processo de urbanização, que veio também consolidar novos

¹⁷ Cf. ALMEIDA, 2001, p. 9

¹⁸ O termo creche será utilizado para denominar o atendimento institucional preferencial mas não exclusivo, à criança de 0-3 anos e de período integral. O termo pré-escola será utilizado para o atendimento institucional à crianças de 4-6 anos e de período parcial.

arranjos familiares, com a conseqüente participação da mulher no mercado de trabalho, apartando-a do contato mais direto com sua prole; a de caráter *antecipatório da escolaridade* que pretende preparar a criança para o ensino fundamental; e a que deseja *recrear* as crianças para que estas "espontaneamente", "naturalmente", aprendam por meio do lúdico e do convívio social com as outras crianças¹⁹.

Embora exista um consenso entre teóricos, professores de um modo geral, e instituições de ensino sobre a importância dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação infantil, (e mais recentemente esta importância é realçada nos Parâmetros e nos Referenciais Curriculares Nacionais, de ampla divulgação no país), parece que há, de fato, uma carência de definições de como atividades com jogos infantis podem ser aplicadas nas classes de crianças, dada a distância entre o que se diz e o que se faz, entre o que se pretende e o que se realiza. Wajskop tem observado que:

(...) a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas (WAJSKOP, 1999, p.23).

A educação infantil, como responsabilidade obrigatória dos municípios, na oferta de educação pública, está em processo de construção, sendo relativamente recente e apresenta diversidade de concepção e de formas de organização. Nos últimos anos, investigações sobre o atendimento institucional de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, como também estudos sobre o caráter educativo das mesmas, vêm despertando interesse de educadores e pesquisadores que desenvolvem trabalhos junto a universidades, prefeituras municipais, secretarias de educação e organizações não-governamentais.

As políticas nacionais para a infância têm sido delineadas em meio ao enfrentamento de tensões decorrentes das transformações sociais, econômicas, políticas e demográficas, que terminam por se refletir na estrutura familiar, no trabalho e na própria concepção de infância. Para quebrar estas tensões é necessário que se compreenda a criança como um sujeito histórico, em suas dimensões individual, social, cultural, motora, emocional, afetiva e cognitiva para

¹⁹ Cf. CERISARA, 1995, p. 3-4

possibilitar-lhe a vivência dos seus direitos - dimensões que constituem processos que acontecem num todo, num contexto biopsicosocial e cultural de interações - e ainda que se revisem, também, as concepções tradicionais de seu atendimento.

Uma concepção de educação que incorpore os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola como um direito da criança e que contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem dela é uma necessidade que requer, além da vontade dos professores, uma formação adequada proporcionada pelas instituições de ensino, a garantia de continuidade da formação pelos municípios, do comprometimento político dos governantes na aplicação dos recursos para área e, ainda, dos pesquisadores, que certamente contam com um fecundo campo para investigação, nas instituições de educação infantil.

CAPÍTULO II

Juntando as peças: jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - no desenvolvimento e aprendizagem da criança

No silêncio escuto vozes ... enquanto a noite estica seu negrume, aprendo os passos para encontrar a criança escondida dentro de mim. Fecho os olhos e abro a caixa da memória. A varinha mágica ainda está lá. Sento no chão e sinto de novo o encantamento das coisas. A menina travessa atravessa a rua e quer brincar. Tocamos nossas mãos para cantar "escravos de jó jogavam caxangá" e recitamos parlendas. Brincamos de esconde-esconde, chicotinho queimado, gato mia e amarelinha. Fazemos e desfazemos as regras. Agora vêm as bonecas com suas roupinhas cheias de fiapos, ligas e rendas. Faz-de-conta ser médica, professora e aluna, bancária, aeromoça, dona-de-casa e vendedora... pega-pega, pega-varetas, bingo e dominó. Quebra-cabeças, cabra cega, barra manteiga, advinhas, roda e bambolê. O riso solto, a praça enorme. O sono chegando, a mamadeira, o pijama e o livro de contos coloridos. Países distantes e estranhos. Era uma vez... sapos viravam príncipes. João e Maria, Rapunzel, Os Três Porquinhos, Cachinhos de Ouro, O Jabuti e o Gambá... histórias que todos os dias, meus pais em seus quentes regaços, vinham me contar. Abro os olhos, dou um salto! Em cima da mesa, livros sérios de **Piaget** e **Vygotsky** sobre o brincar.

Andréa Andrade Sauer em
Lembranças da Menina

2. JOGOS INFANTIS - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

2.1 Conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança no pensamento de Piaget e Vygotsky

Embora contemporâneos, Piaget e Vygotsky nunca tiveram oportunidade de se encontrar para trocar idéias, sobretudo porque Vygotsky faleceu prematuramente em 1934. Um trecho da resposta de Piaget aos comentários de Vygotsky sobre sua obra é ilustrativo deste fato:

Não é sem tristeza que um autor descobre, 25 anos depois de sua publicação, a obra de um colega, morto nesse ínterim, sobretudo se levado em consideração o fato de que ela contém tantos pontos de interesse imediato para ele, que poderiam ter sido discutidos pessoalmente e em detalhe. Embora meu amigo A. Luria me tivesse informado sobre a posição ao mesmo tempo simpatizante e crítica de Vygotsky a respeito de meu trabalho, nunca pude ler seus textos ou encontrar-me com ele pessoalmente; e hoje, ao ler seu livro, lamento-o profundamente, porque se tivesse sido possível uma aproximação, poderíamos ter chegado a nos entender sobre diversos pontos (PIAGET in: VYGOTSKY, 1981 apud OLIVEIRA, 1997, p.53)²⁰.

Para Wadsworth (1997), há muitas diferenças entre os dois teóricos, entretanto eles partilham de pontos de vista semelhantes:

Ambos entenderam o conhecimento como *adaptação*²¹ e construção individual e pensaram a aprendizagem e o desenvolvimento como auto-regulados. Embora discordasse quanto ao processo de construção, ambos viram o desenvolvimento/aprendizagem da criança como necessariamente ativo, não ocorrendo de forma automática (WADSWORTH, 1997, p.11).

²⁰ Segundo Oliveira (1997), esse trecho foi publicado como apêndice da edição norte-americana do livro Pensamento e Linguagem de Vygotsky, publicado na URSS em 1934.

²¹ Modo biológico de funcionamento, que caracteriza todas as formas e níveis de vida. Consiste nos processos duplos de assimilação e acomodação. A *assimilação* é o processo de receber do ambiente todos os tipos de estimulação e informação, organizando-os em seguida e integrando-os às formas ou estruturas existentes no organismo, criando assim novas estruturas. A *acomodação* é o processo de busca e ajustamento a condições novas e mutáveis no ambiente, de tal modo que os padrões comportamentais preexistentes são modificados para lidar com as novas informações ou com o *feedback* das situações externas (PULASKI, 1986, p.219)

Em verdade, Piaget e Vygotsky se preocuparam com o desenvolvimento intelectual (cognitivo), mas cada um levantou diferentes problemas. Enquanto Piaget se interessou em como o conhecimento é construído na mente do sujeito (*epistemologia genética*²²) e considerava a construção deste como única e diferente, embora estivesse próxima da cultura (depois de um estado de *desequilíbrio*²³ um novo estado é construído e assim sucessivamente), Vygotsky buscou conhecer como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual. O centro de tal preocupação era como as crianças, interagindo com os adultos e pares, construíam e internalizavam os conhecimentos provindos desses últimos²⁴.

Segundo Wadsworth as convicções de Piaget e Vygotsky sobre a aprendizagem e desenvolvimento diferem:

Piaget tinha convicção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível de compreensão possível daquela aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, tinha a convicção de que a aprendizagem dos conceitos culturalmente modelados conduzia ao desenvolvimento. Assim, para Vygotsky, a aprendizagem é a força propulsora de desenvolvimento intelectual, enquanto para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora (WADSWORTH, 1997, p. 12).

Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos. O processo de aprendizagem, realizado em um dado contexto social possibilita o processo de desenvolvimento. Assim, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 1998, p.115). Ele partia do seguinte pressuposto para compreensão do conceito de desenvolvimento e aprendizagem:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p.115).

²² Estudo desenvolvimentista da natureza do conhecimento: o que é, como se inicia e como se desenvolve (PULASKI, 1986, p. 220).

²³ Pode ser considerado como um estado de conflito cognitivo que ocorre quando expectativas não são confirmados pela experiência. Uma criança espera que alguma coisa aconteça de certa maneira, e isto não acontece. A discrepância entre o esperado e o que realmente ocorre é uma forma de *desequilíbrio*.(WADSWORTH, 1997, p. 22).

²⁴ Cf. WADSWORTH, 1997 p. 11-2

Tomando essa idéia de Vygotsky podemos deduzir que a ação de aprender constitui-se em estimulação do desenvolvimento e que ela põe em movimento inúmeros processos que não seriam desenvolvidos no sujeito sem que houvesse um processo de aprendizagem. Dessa forma, o autor levanta a hipótese de que "o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial"²⁵. Outra hipótese que decorre da anterior, é a afirmação de que a "aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo". Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky, estão amalgamados entre si desde o nascimento da criança e portanto, "existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem"²⁶.

REGO (1995, p. 71-2) afirma que "as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam um lugar de destaque na obra de Vygotsky"²⁷. Assim, uma grande contribuição de sua teoria em relação a aprendizagem e desenvolvimento se refere aos conceitos de "zona de desenvolvimento proximal", "zona de desenvolvimento real" e "zona de desenvolvimento potencial", vejamos:

Zona de desenvolvimento real: refere-se "àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.) Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram".

Zona de desenvolvimento potencial: "refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. (...) Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha".

Zona de desenvolvimento proximal: "a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento proximal". Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a "zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento"

²⁵ VYGOTSKI, op. cit. p. 116

²⁶ Id. Ibid. p. 116-7

²⁷" (...) Quando Vygotsky fala em aprendizado (*obuchenie* em russo) ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isto porque ele não acha possível tratar desses dois aspectos de forma independente" (REGO, 1975, p.72).

(Vygotsky, 1984, p.97). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial" (REGO, 1995, p. 73-4).

A teoria de Piaget não possui um conceito de "zona" como esse desenvolvido por Vygotsky. Todavia, Piaget considera que "a nova construção é sempre realizada sobre uma construção anterior e que, com a desequilíbrio, é sempre possível o avanço das construções anteriores" (WADSWORTH, 1997, p.12).

2.2 Visão Geral do Desenvolvimento Infantil segundo Piaget



(1896-1980)

Jean Piaget graduou-se em Ciências Naturais, interessando-se pela Biologia. Estudou nos laboratórios de Psicologia de G. H. Lipps. Dedicou sessenta anos de sua vida a rigorosas observações, reflexões e pesquisas de como as crianças constroem e adquirem o conhecimento, idealizando assim sua *Epistemologia genética*.

Os *Archives Piaget na Université de Geneve (Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation)* retratam o brilhantismo desse teórico.²⁸

Na América, Piaget ficou conhecido como psicólogo infantil e educador. Em sentido estreito, Piaget não foi nem uma coisa, nem outra. Ele mesmo preferia ser classificado como um *epistemólogo genético*, cuja preocupação voltava-se para a

²⁸ Uma visita àquele modesto espaço permite visualizar a extensão de sua obra, com mais de cinquenta livros e centenas de artigos, traduzidas para vários idiomas.

descrição e a explicação sistemática da origem das estruturas cognitivas e do conhecimento.²⁹

Piaget não acreditava nas idéias inatas, nem tampouco que o sujeito pudesse conhecer passivamente, recebendo e copiando o conhecimento provindo do meio. Para ele, o conhecimento é construído pelo indivíduo na interação com seu ambiente. Por isso Piaget é considerado um *interacionista* do desenvolvimento humano.

Neste estudo, destacaremos suas abordagens sobre a primeira infância (até dois anos: período sensório-motor), mas com ênfase na primeira infância (dois a sete anos: período pré-operacional), faixa etária em que se encontram as crianças do pré-escolar, e em especial no papel do jogo infantil - brinquedo e brincadeira - para o desenvolvimento e aprendizagem delas.

I- A primeira infância: de zero até dois anos (*desenvolvimento sensório-motor*).

Piaget considera que a raiz de todo desenvolvimento intelectual (cognitivo) encontra-se no comportamento primitivo sensório-motor. O processo de desenvolvimento tem início no momento em que a criança nasce (possivelmente antes) e é extremamente necessário para esse nível de desenvolvimento e para os subseqüentes. A inteligência do bebê é caracterizada pela ausência de pensamento, representações e linguagem. É a chamada *inteligência prática*.

Desde que nasce, o bebê interage com o adulto que assegura sua sobrevivência e também media sua relação com o meio físico. Para satisfazer às necessidades prementes do bebê, o adulto precisa estar atento para entender suas emoções.

Os vários *estágios*³⁰ do desenvolvimento da criança aparecem diferenciados e compostos por uma série de necessidades e interesses que acontecem em uma determinada ordem e em que um estágio é condição indispensável para o aparecimento do próximo. À medida que a criança se desenvolve, começa a interagir diretamente com seu meio e vai, então, se instalando uma relação dinamogênica

²⁹ Cf. *Ibid*, p. 1

³⁰ Níveis de desenvolvimento caracterizados por padrões de pensamento ou comportamento sucessivamente diferenciados, mais complexos e integrados em nível mais elevado. São habitualmente característicos de certas faixas etárias cronológicas

entre o bebê, o ambiente, os objetos e as pessoas, formando as atitudes infantis (*simples reflexos hereditários*), das quais a criança retirará os recursos e estratégias necessárias ao seu desenvolvimento.

Para Piaget, a *assimilação* mental tem início a partir da assimilação sensório-motora. Nesse estágio, os bebês realizam as aquisições por meio das percepções e movimentos (*adaptações adquiridas*) que vão paulatinamente se tornando mais complexos pela integração constante de novos elementos. A essas aquisições Piaget chamou *esquemas*³¹. Ele afirma que a sucessão de estágios é constante, mas as idades cronológicas em que aparecem podem diferir de criança para criança e de sociedade para sociedade.

Assim como Piaget, Wallon também percebe que o desenvolvimento da criança se dá por meio dos estágios, com predominância ora da dimensão afetiva, ora da dimensão cognitiva. Em cada estágio, para ele, deve haver predomínio de uma atividade, como um processo marcado por muitos conflitos de origem *exógena*, resultantes do permanente desencontro entre as ações da criança e o ambiente exterior, e de origem *endógena*, gerados por efeitos de maturação nervosa (apud GALVÃO, 1995, p.42).

Piaget observa que o bebê está sempre alerta e curioso, empenhado em ampliar seu repertório de comportamentos. As atividades motoras se ampliam e variam em relação às suas ações: ouvir-olhar, ouvir-olhar-pegar. A estas ações Piaget denominou *reação circular*. Estas "desempenham um papel essencial no desenvolvimento sensório-motor e representa a forma mais evoluída da assimilação" (PIAGET, 1998, p. 19).

Um pouco mais tarde a criança aprende a empurrar os obstáculos que a impossibilitam de alcançar algo. O bebê busca o objeto que deseja, desde que possa vê-lo. A criança também começa a prever certos acontecimentos, reagindo aos sinais. Surge aí uma certa intencionalidade nas ações e a esse estágio Piaget denomina de *comportamento intencional* (PULASKI, 1986, p. 35-6).

Gradativamente, a criança vai experimentando para ver o que acontece. Varia ainda mais os movimentos e passa a usar novos meios para atingir um determinado objetivo, isto é, o comportamento de ensaio e erro é dirigido a um fim. "A criança aí

³¹ Estrutura cognitiva ou padrão de comportamento ou pensamento que emerge da integração de unidades mais simples e primitivas em um todo mais amplo, mais organizado e mais complexo. (Ibid., p.220)

já está se comportando inteligentemente". Piaget chamou esse estágio de *tateamento orientado*³².

No último estágio do desenvolvimento sensório-motor, a ação física da criança é "interiorizada". Piaget denomina esse estágio de *invenção de novos meios*. Ele afirma que este estágio se desenvolve concomitantemente com a representação simbólica. Nesse momento, a criança começa a fazer a transição das operações físicas para as operações mentais, podendo representar as ações de modo simbólico, mas ainda sem executá-las³³.

Sobre o período do desenvolvimento sensório-motor que compreende os seis estágios de como o bebê evolui de organismo biológico para organismo social, Piaget diz:

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um "eu", nem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não é interno nem externo, mas um meio caminho entre esses dois pólos. Estes só se opõem um ao outro pouco a pouco. Ora, por causa desta indissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai se objetivando (PIAGET, 1998, p.20).

O quadro 1 apresenta as características dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança, segundo Piaget, durante o período sensório-motor (1ª infância: de zero a dois anos).

³² Ibid., p.36

³³ Ibid., p.36

QUADRO 1 - ESTÁGIOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS, SEGUNDO PIAGET

Estágios do período sensório-motor	Características gerais do desenvolvimento cognitivo da criança
Estágio 1 (até 1 mês)	O comportamento do bebê caracteriza-se por reflexos inatos (buscar com os lábios, sugar e agarrar, tornando-se cada vez mais eficientes e combinando-se nas formação de esquemas primitivos como buscar-sugar.
Estágio 2 (1 a 4 meses)	O bebê define os limites do próprio corpo por meio de descobertas acidentais. Repete os movimentos para prolongar tais experiências, combinando olhar-agarrar, formando uma organização mais complexa, a <i>preensão</i> .
Estágio 3 (4 a 8 meses)	Seu interesse começa a focalizar-se no mundo ao seu redor. Busca alcançar os objetos desde que possa vê-los, sendo que o que está fora da visão, conseqüentemente estará fora da mente.
Estágio 4 (8 a 12 meses)	Surgimento do comportamento intencional. Busca os brinquedos escondidos diante dos seus olhos. Começa a imitar os sons e suas ações revelam os primórdios da memória e da representação.
Estágio 5 (12 a 18 meses)	Experimenta sistematicamente, variando seus esquemas. Já pode acompanhar os deslocamentos visíveis de um dado objeto que foi escondido e encontrá-lo onde viu pela última vez entretanto, ainda não infere os resultados dos deslocamentos não vistos. Reconhece pessoas nas fotos ou objetos e entende instruções verbais simples.
Estágio 6 (18 a 24 meses)	Começa a ocorrer a transição da atividade sensório-motora para a de representação. Consegue deduzir os deslocamentos invisíveis de um objeto oculto e sabe que mesmo oculto o objeto existe, mesmo que não o veja. Usa símbolos na linguagem e nas brincadeiras de faz-de-conta. Recorda-se de eventos passados, demonstra intencionalidade e os primórdios do raciocínio dedutivo, compreendendo primitivamente noções de espaço, tempo e casualidade. A criança está entrando no período da representação simbólica.

Fonte: Adaptado de PULASKI, 1986, p.212

II- A primeira infância: de dois a sete anos (desenvolvimento do pensamento pré-operacional).

Um pouco antes de completar dois anos, a criança começa a imitar ou representar o que vê ou experimenta, interiorizando a experiência como imagens mentais. Estas formam a base do pensamento e da memória³⁴. Para Piaget, o processo de imitação desempenha um papel relevante na construção do sistema de representações e do *pensamento operacional*, pois representa exatamente a capacidade de realizar uma ação interna mais coordenada. Aí também tem origem a linguagem, que começa a aparecer em função do processo de interiorização da

³⁴ Cf. PULASKI, 1986, p.39

realidade, por meio de um sistema de imagens e de signos. Sobre tais representações Piaget argumenta:

Com efeito, a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta, para atingir um nível intermediário em ato, desligado do contexto, torna-se significante diferenciado e, por conseguinte, já em parte, representação do pensamento (PIAGET; INHELDER, 1978, p. 50).

As imagens mentais constituem-se na capacidade de a criança representar um objeto ausente, ou seja, a partir dos elementos do universo infantil percebidos, a criança realiza abstrações dos elementos desse universo.

Por exemplo, nos jogos infantis de "faz-de-conta" um paliteiro pode se tornar um avião. Para a criança, o estímulo imediato, seja o paliteiro, ou outro objeto qualquer, está no símbolo lúdico (engraçado, divertido) do avião que está pensando. O *simbolismo lúdico* estimula o pensamento sobre os objetos não-existentes, representados por este símbolo. O "como se" o paliteiro fosse um avião pode ser observado quando a criança imita o barulho deste, tendo como suporte apenas o paliteiro. De acordo com Piaget:

O símbolo implica na representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante (PIAGET, 1990, p.146).

É exatamente porque a imaginação é estimulada por meio de elementos da realidade, que se faz necessário oferecer à criança o maior número possível de atividades para que, junto com seus pares (outras crianças e adultos), ela possa desenvolver-se.

O desenho é outra forma de representação bastante usada pela criança. As fases do desenho descritas por Piaget são:

- a) realismo fortuito: o da garatuja com significação descoberta em seu desenrolar; b) realismo gorado: ou fase da incapacidade sintética, em que os elementos da cópia estão justapostos em vez de estarem coordenados num todo; c) realismo intelectual: em que o desenho sobrepujou as dificuldades primitivas mas em que apresenta, essencialmente, os atributos conceptuais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual; d) realismo visual: o desenho já não representa o que é visível de um ponto de vista perspectivo particular e toma em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (PIAGET; INHELDER, 1978, p.83-4).

Um outro aspecto da função simbólica, ou semiótica é a linguagem. A partir de suas pesquisas e observações Piaget sustenta que "o desenvolvimento da linguagem é estruturado pelo desenvolvimento cognitivo, contrariando a posição de Chomsky, que levanta a hipótese de que as estruturas gramaticais da linguagem são inatas e universais (PULASKI, 1986, p.103). Piaget assim se expressa:

Graças à linguagem, a criança se torna capaz de evocar situações não atuais e de se libertar das fronteiras do espaço próximo e do presente, isto é, dos limites do campo perceptivo, isto porque a inteligência senso-motora estava quase inteiramente confinada ao interior de tais fronteiras. Em segundo lugar, os objetos e acontecimentos, graças à linguagem, deixam de ser apenas alcançados na sua perceptiva imediata, sendo inseridos em quadro conceitual e racional que enriquece proporcionalmente seu conhecimento (PIAGET, 1998, p. 77-8).

2.2.1 O papel dos jogos no desenvolvimento da criança, segundo Piaget

Piaget (1990), analisou as condutas lúdicas infantis e identificou três tipos de jogos: *exercício*, *símbolo* e *regra*. Sua paixão pelas classificações levou-o a relacionar os jogos aos estágios de desenvolvimento intelectual (cognitivo). Sobre os *jogos de construção* ele diz que estes estão numa fronteira entre os três tipos de jogos mencionados e as condutas não-lúdicas. Nesse sentido Piaget afirma:

(...) deparamo-nos, pois com três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis e dominam a classificação de detalhe: o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de 'construção' a transição entre os três e as condutas adaptadas (PIAGET, 1990, p.144).

Entre os dois primeiros anos de vida da criança (período sensório-motor), predomina o *jogo de exercício*. Esses jogo coloca em ação um conjunto de condutas variadas, mas sem modificar as estruturas tais como se apresentam no estado de adaptação atual. "Somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento"³⁵

Piaget destaca que os *jogos de exercício* existem no animal. Por exemplo, o gato que corre atrás de um novelo. Contudo, há uma diferença entre os jogos sensório-motores na criança e as condutas dos animais pois, no animal, os

³⁵ Ibid., p.144

esquemas motores são freqüentemente de ordem reflexa ou instintiva (perseguições, lutas), na criança, a atividade lúdica supera os reflexos e prolonga todas as suas ações.

Nos *jogos de exercício*, Piaget distingue duas categorias: *jogos de exercício puramente sensório-motores* e *jogos de exercício do pensamento ou exercício intelectual*. A primeira categoria comporta três classes de jogos: *exercício simples*, *combinações sem finalidade* e *combinações com finalidade*.

Na primeira classe, *jogos de exercício simples*, as ações da criança ficam limitadas a reproduzir uma conduta adaptada pelo prazer de repetir os atos motores (puxar, atirar etc.). Não existe finalidade nas ações da criança e nem intenção de aprender uma nova conduta, suas ações se esgotam nos atos motores pelo simples prazer do exercício.

Na segunda classe, *combinações sem finalidade*, a criança passa a construir novas combinações que são lúdicas desde o início. Por exemplo, quando a criança empilha vários objetos e depois desmancha tudo sem intenção ou quando deforma a massa de modelar sem representar qualquer objeto. Na verdade, essas combinações não têm uma finalidade prévia. São meras ampliações do exercício funcional. Piaget comenta que esse tipo de jogo ocorre freqüentemente quando a criança entra em contato com um novo brinquedo (bola, boliche, peteca, gude etc.) ou qualquer objeto. Na maioria das vezes, o que acontece é, simplesmente, a exploração pelo prazer de agir sobre ele ou de encontrar novas combinações. O brincar é, pois, este processo de ação sobre o objeto, como fonte de prazer.

Na terceira classe de *jogos de exercícios*, *combinações com finalidade*, há finalidades lúdicas: "(...) ordenando cubos, planos e bolas de diferentes maneiras; enfiando as contas de um ábaco obedecendo à ordem de grandeza decrescentes, ou, selecionando as cores, arrumando os cubos horizontalmente em filas ou verticalmente em torres etc. (PIAGET, 1990, p. 153).

A segunda categoria, os *jogos de exercício do pensamento*, são formas residuais do exercício sensório-motor. Podemos encontrar aí também três classes de jogos: *exercícios simples*, em que a criança se diverte fazendo perguntas pelo prazer de perguntar (fase dos porquês); *combinações sem finalidade*, em que a criança faz relatos sem sentido pelo prazer de combinar palavras sem finalidades, a

não ser a de contradizer, ou combinar idéias a seu modo e *combinações com finalidade*, em que a criança inventa certas fabulações formando narrativas pelo prazer de construir e isso é considerado por Piaget como um ato de pensamento, pois converte-se logo em imaginação simbólica.

Para Piaget, encontramos nos *jogos de exercício do pensamento* todas as transições entre o exercício motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal. Ele observa que com a emergência da idade, os jogos de exercício vão declinando em benefício do sistema lúdico essencial, o *jogo simbólico*.

A partir do período *pré-operacional* (dois a sete anos), com a aquisição sistemática da linguagem, desenvolve-se um conjunto de formas de símbolos lúdicos que constitui a segunda estrutura de jogos infantis: o *jogo simbólico* (faz-de-conta), que para Piaget é específico do ser humano. A criança passa a usar símbolos para representar os objetos reais.

Piaget denomina *esquema simbólico*, a mais primitiva forma do símbolo lúdico, considerando-a uma das mais interessantes, porque marca a transição e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo. Esse tipo de jogo consiste na reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência do seu objetivo habitual, o *fazer de conta*. "O 'esquema simbólico' realiza a transição, constituindo ainda um simples exercício de condutas próprias mas um exercício que já é simbólico" (PIAGET, 1990, p.158). O esquema simbólico, então, dá lugar ao aparecimento de novas formas de símbolos lúdicos, que evoluem progressivamente, caracterizando três fases na estrutura do jogo simbólico.

Primeira fase do jogo simbólico

É constituída pelo esquema simbólico que aparece por volta de um ano e meio a quatro anos de vida da criança. A primeira forma de símbolo lúdico após o esquema simbólico, Piaget denominou de *projeções de esquemas simbólicos nos objetos novos*. A criança generaliza suas condutas às coisas ou pessoas, ou seja, ela atribui a outros e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar. Como exemplo Piaget cita: "depois de, durante dois meses, ter brincado de dormir, J.

passa a fazer que seu urso e seu cão façam "nanã (...) L. , depois de fingir que come e bebe, acaba aplicando uma caixa contra a boca das pessoas que a rodeiam (...).³⁶

A segunda forma é a *projeção de esquemas de imitação em novos objetos*. Ocorre aqui, também, uma projeção de esquemas simbólicos, mas por imitação a certos modelos e não mais diretamente por ação do sujeito. Por exemplo, a criança finge que canta e faz seu urso de estimação cantar. Posteriormente, faz de conta que canta usando um objeto qualquer para dizer que é um microfone. Os objetos portanto, tornam-se outros nas ações da criança.

Para Piaget a característica fundamental desse jogo é a dissociação entre o significante e o significado e isso constitui o simbolismo. O gesto realizado no jogo representado desempenha o papel de simbolizado e o objeto aplicado nele, desempenha o papel de simbolizante.

A terceira forma do *jogo simbólico* é a da *assimilação simples de um objeto a um outro ou assimilações mútuas de objetos*. Aqui a criança imita suas próprias ações anteriores, mas na presença de objetos novos. Por exemplo, fazer de conta que uma folha é um prato de comida.

Uma quarta forma de símbolo lúdico é a *assimilação do corpo do sujeito ao de outrem, ou a quaisquer objetos*. Esse jogo para Piaget é denominado também de *jogo de imitação*. Exemplo disso, é a criança fazer de conta que dirige um carro como um motorista e dias depois diz que ela própria é o motorista.

De acordo com Piaget (1990), as combinações simbólicas são os jogos mais interessantes no domínio da construção simbólica intencional da criança, isso porque há, gradativamente, a simples transposição da realidade (combinações simples) no plano inferior e a invenção de seres imaginários na ausência de modelos (combinações simbólicas complexas) no plano superior. Ele ressalta, todavia, que todos esses jogos reúnem, embora com variações, elementos de imitação e assimilação deformante. Cita, como exemplo, que nas brincadeiras com bonecas, as crianças reproduzem por imitação as cenas da realidade, mas há uma transposição com interesses subjetivos e não uma cópia num padrão de acomodação. Ele compara o desenho dessa idade ao elemento imitativo do jogo, isto é, o desenho expressa uma cópia do real, mas sem uma representação adequada. O conteúdo do

³⁶ Id. Ibid. p. 159

jogo portanto, é a própria vida da criança que é representada simbolicamente. "A criança exercita muito mais a sua vida do que pré-exercita atividades ulteriores"³⁷.

Segunda fase do jogo simbólico

A segunda fase, que compreende a faixa etária de quatro a sete anos em média, é caracterizada por um declínio dos jogos simbólicos, mas não significa que diminuam em número e intensidade afetiva. As combinações simbólicas vão-se aproximando mais do real e o símbolo perde seu caráter de deformação lúdica, tornando-se o jogo uma representação imitativa da realidade.

Piaget destaca três características que diferenciam os jogos simbólicos desta fase:

- 1) ordem relativa das construções lúdicas, oposta à incoerência das representações simbólicas anteriores
- 2) Crescente preocupação de verossimilhança e de imitação exata do real, que pode ser observada nos jogos de papéis e nas construções materiais que acompanham estes jogos, como casas, berços, mesas e cozinhas, desenhos e modelagem. Por exemplo, uma casa construída de tábuas, cartão, palha (...) a criança construirá durante dias a fio, é exercício sensório-motor e, simultaneamente, combinação simbólica.
- 3) Início do simbolismo coletivo, que supõe progressos na ordem e na coerência das representações simbólicas, mas a seqüência nas idéias deriva dos progressos da socialização. Há aí a passagem do egocentrismo inicial (monólogo) para a reciprocidade, consequência da dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações coletivas. Contudo, o progresso da socialização não resulta do simbolismo, ao contrário, transforma-o rapidamente numa imitação objetiva do real (PIAGET, 1990, p.176-7).

A última fase do *jogo simbólico* compreende a faixa etária de sete a oito anos e de sete a doze anos, em que há um declínio evidente do simbolismo, em prol dos *jogos de regras* e das *construções simbólicas*, mais próximas do trabalho propriamente ditos. A partir dos sete anos, a criança começa a tirar proveito da aplicação dos *jogos de regras*, aparecendo o espírito de cooperação entre parceiros, ocorrendo o mesmo com os *jogos simbólicos* coletivos dos sete aos doze anos aproximadamente, onde se observa uma ampliação dos papéis e adaptação social. A progressiva adaptação social pode, também, ser observada nos trabalhos

³⁷ Id. Ibid. p. 169

manuais, de construção e desenhos, que são mais adaptados à realidade e marcam o fim do simbolismo lúdico e da infância.

A terceira grande estrutura de jogos infantis para Piaget, são os jogos de regras que se iniciam na faixa etária de quatro a sete anos aproximadamente. A regra supõe relações sociais ou interindividuais. Em sendo imposta pelo grupo, sua violação representa uma falta. Estes jogos para o autor, são combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas de gude, bolas e outros) ou intelectuais (cartas, damas, xadrez etc.), nos quais há competição entre os pares e são regulados por um código de regras transmitidas socialmente e por acordos momentâneos entre os parceiros. São as regras espontâneas, derivadas da socialização dos *jogos de exercício simples*, dos jogos *simbólicos*, ou de uma socialização estabelecida com os adultos.

Em síntese, de acordo com Piaget, as três estruturas de jogos infantis são: *exercício*, *símbolo* e *regra*. Os *jogos de exercício* emergem de uma atividade sensório-motora e vão desde a repetição, passando por variações ao acaso, até combinações voluntárias. Os *simbólicos* são imitativos e imaginativos ("implicam a representação de um objeto ausente") e são considerados como "necessários no caminho da inteligência adaptada". A esses, Piaget dedicou mais interesse. E finalmente, os *jogos de regras* que são socializantes e persistem até a vida adulta. Esses jogos não são mutuamente excludentes, mas há predominância de cada uma delas em determinado período do desenvolvimento da criança e evoluem à medida em que o desenvolvimento cognitivo avança.

Nas obras de Jean Piaget há vários outros aspectos importantes no que se refere à educação das crianças, como por exemplo, a construção das noções de tempo e espaço, a gênese das operações lógicas etc.. Nosso propósito, porém, foi o de chamar a atenção sobre a importância do jogo infantil que se constitui uma lacuna na formação dos professores e nas propostas educativas, como veremos no Capítulo IV.

2.3 O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança na ótica de Vygotsky.



(1896 – 1934)

Vygotsky cruzou, como uma fúria veloz, a Psicologia científica de nosso século (...) Vygotsky viu muito longe de sua década furiosa (A. RIVIÈRE, 1988 apud BAQUERO, 1988, p.17).

Lev Semenovich Vygotsky, formou-se em Direito e estudou, também, História, Literatura, Filosofia, Psicologia e Medicina, vindo a falecer aos 37 anos, vítima de tuberculose.

Sua produção intelectual é formada de textos densos, misturados com reflexões filosóficas, imagens literárias, dados de pesquisa etc.. Muitos deles, dado a sua enfermidade, foram escritos por taquígrafos durante suas aulas, conferências ou ditados a outras pessoas. Desta forma, não se pode extrair de seus escritos uma "teoria vygotkiana", pois seus textos, embora tragam idéias fecundas, não chegam a se constituir num sistema explicativo completo e articulado³⁸.

Dentre os seus colaboradores, mais conhecidos no Brasil, destacamos Danill B. Elkonin, Alexis Nikolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. Neste estudo citaremos, no item 2.4 apenas os teóricos Elkonin e Leontiev, em virtude de estes

³⁸ Cf. OLIVEIRA, 1997, p.21

autores terem tratado o tema jogo de forma relevante, a partir das idéias de Vygotsky.

Representante da psicologia sóciohistórica, Vygotsky dedicou-se também à investigação do brinquedo³⁹ da criança em idade pré-escolar, concluindo que estas atividades têm importância fundamental no desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, pois preenchem suas necessidades. Nesse sentido, Vygotsky afirma:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança mais acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1999, p.121-2.)

Para Vygotsky, a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer imediatamente seus desejos, sendo muito curto o intervalo entre um desejo e sua satisfação. Contudo, na idade pré-escolar, surge uma grande variedade de desejos e tendências impossíveis de realização imediata. Exemplo disso, é quando a criança deseja cavalgar tal como ela observa as ações de um adulto, mas não pode realmente realizar este desejo. A criança, então, toma uma vassoura e faz de conta que está cavalgando. Desta forma, Vygotsky compreende o brinquedo como um *mundo ilusório e imaginário* no qual a criança pré-escolar se envolve e em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. A brincadeira surge, portanto, para resolver tensões decorrentes das mudanças do comportamento da criança.

Ao pesquisar sobre os jogos infantis, Vygotsky refere-se primordialmente ao *jogo de faz-de-conta*. Para ele, a imaginação é um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma de atividade tipicamente humana, não estando presente na consciência das crianças muito pequenas e totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, a imaginação se origina na ação. Nesse caso, "o brincar da criança é a imaginação em ação". Deste modo, a característica definidora da brincadeira é a imaginação e tal característica difere do trabalho e de outras formas de atividade. Vygotsky expressa a seguinte conclusão:

³⁹ Segundo REGO, o termo "brinquedo" empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar (REGO, 1995, p. 80).

Assim, ao destacar critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo (VYGOTSKY, 1999, p. 123).

Como Piaget, Vygotsky também se refere às regras como uma característica da brincadeira (jogo para Piaget), assim se expressando:

(...) não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1999, p. 124).

As ações da criança, na brincadeira, são dirigidas por regras de comportamento. A brincadeira, portanto, pela criação da situação imaginária, assume uma função essencial no desenvolvimento do comportamento infantil, pois, o que passa despercebido na vida da criança, torna-se regra na brincadeira. Semelhante idéia encontramos em Piaget (1990), quando descreve o jogo simbólico, embora Vygotsky analise as regras sob um prisma bastante diferente de Piaget. Isto é, Piaget analisa as regras nos jogos coletivos, determinando as implicações deste para o desenvolvimento moral, levando-se em conta o período de desenvolvimento em que a criança se encontra. Vygotsky coloca a regra como característica fundamental do jogo infantil. "Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem origem na própria situação imaginária".⁴⁰

Segundo Vygotsky "é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança"⁴¹. As ações de uma criança com menos de três anos, pela ausência de uma situação imaginária, estão limitadas às restrições situacionais. Entretanto, Vygotsky considera que:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1999, p.126).

⁴⁰ VYGOTSKY, op.cit., 1999, p.125

⁴¹ VYGOTSKY, op.cit., 1999, p.126

Vygotsky atribui estas limitações da criança pequena ao fato de ela não ter, ainda, consciência. Assim, durante a primeira infância, a criança se expressa pela união entre percepções, reações motoras e motivações. Para ele, nessa idade, "toda percepção é um estímulo para a atividade". Na criança pré-escolar ocorre uma divergência entre os campos do significado e da visão. Na brincadeira, o pensamento da criança está separado dos objetos e a ação aparece das idéias e não dos objetos concretos. Assim, a estrutura básica da relação da criança com a realidade é radicalmente alterada porque muda a estrutura de sua percepção.

Nos *jogos de faz-de-conta*, a criança atribui ao objeto usado na brincadeira um significado diferente daquele que ele realmente possui. O cabo de vassoura torna-se um cavalo. Agindo desta forma, a criança aprende a separar significado de objeto substituindo um objeto por outro. Na brincadeira, é alcançada uma condição em que a criança age independentemente daquilo que vê. Os objetos perdem sua força determinadora sobre as ações da criança. Assim, a criança empresta aos objetos uma nova significação baseada em suas idéias, utilizando no jogo significados separados das coisas que vê. Apesar disso, a criança ainda precisa de que o objeto contenha a ação que ela deseja realizar. A substituição dos objetos não é realizada de modo aleatório. Por exemplo, é possível que a criança utilize um lápis (objeto real) como mamadeira numa brincadeira de faz-de-conta, entretanto, um livro já não serviria como mamadeira, porque não comportaria a utilização como mamadeira.

Para Vygotsky, é na brincadeira, pela criação da situação imaginária, que ocorre a primeira manifestação da emancipação do pensamento da criança das situações concretas. Portanto, "não é algo fortuito na vida da criança". Nessa perspectiva, este teórico afirma que no brinquedo ocorrem dois paradoxos:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras, e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1999, p.130).

Vygotsky destaca que o atributo essencial do brinquedo é que a regra torna-se um desejo. A brincadeira desenvolve na criança um novo modo de desejar.

"Satisfazer as regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte". Para Vygotsky o brincar ensina a criança a desejar e a relacionar seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta forma, as maiores aquisições de uma criança são alcançadas na atividade de brincar e no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade⁴².

Para Vygotsky, a criança, em uma situação imaginária, não se comporta de um modo puramente simbólico, pois as ações que ela realiza na brincadeira devem corresponder às ações reais. A criança confere significado às suas ações, do mesmo modo que confere significado a um objeto quando o substitui por outro. E, acrescenta:

A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa (VYGOTSKY, 1999, p.132).

Assim, a criança aprende a separar significado de objeto quando ela substitui um objeto por outro e aprende a separar, também, significados de ações. Neste sentido, Vygotsky diz que, da mesma forma que operar com o significado conduz ao pensamento abstrato, o desenvolvimento da vontade e a capacidade de fazer escolhas conscientes ocorre quando a criança opera com o significado das ações.

Na brincadeira, o comportamento da criança é determinado pelo campo do significado e não pela percepção imediata. Todos os objetos e ações são totalmente subordinados às regras da brincadeira. Contudo, a ação ocorre como na realidade. Por esta razão, o brincar contribui com a principal contradição para o desenvolvimento infantil, assumindo um duplo sentido. De um lado, a criança é livre para determinar suas próprias ações, de outro lado, trata-se de uma liberdade ilusória na medida em que suas ações estão subordinadas aos significados dos objetos e ela age de acordo com eles. Por isso, Vygotsky afirma que nem tudo que ocorre na brincadeira é realidade "de *brincadeira*", e tudo que se refere ao adulto é realidade séria.

⁴² Cf. VYGOTSKY, op.cit. 1999, p.131

De acordo com Vygotsky, na vida real a subordinação estrita às regras é praticamente impossível, entretanto, torna-se possível na brincadeira. Neste sentido, o brinquedo cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, pois

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p.134-5).

Por último, destacamos que, para Vygotsky, o brinquedo oferece uma grande estrutura básica para as mudanças das necessidades e da consciência e afirma:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VYGOTSKY, 1999, p.135).

2.4 O papel do jogo no pensamento dos seguidores de Vygotsky: Elkonin e Leontiev

2.4.1 O trabalho de Danill B. Elkonin sobre os jogos

Seguindo as trilhas de Vygotsky, Elkonin atribuiu uma importância especial aos *jogos de faz-de-conta*. Para ele, esse tipo de jogo é social pois surge a partir das condições sociais da vida da criança sendo a essência do jogo a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas.

Elkonin (1998, p.19-20) afirma que o jogo "é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais". E acrescenta: "No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais".

Essa idéia de jogo está ligada à idéia de jogo de reconstituição de papéis, que Elkonin denomina como *jogo protagonizado* no qual influi sobremaneira, "a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por

consequente, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade" (ELKONIN, 1998, p.31).

De acordo com este autor, os temas destes jogos surgem a partir das condições reais da vida da criança e à medida em que esta se desenvolve, começa a haver uma variação dos temas em razão dela compreender melhor a realidade circundante. O conteúdo do jogo é tudo que pode ser reproduzido e imitado durante o jogo. Referindo-se a Utchinski, Elkonin nos adverte que, "a única coisa que os adultos podem fazer no jogo, sem destruir seu caráter lúdico, é influir, fornecendo material para as construções que a própria criança já fará por sua conta"⁴³.

Sobre o surgimento do *jogo protagonizado*, Elkonin diz que é impossível saber exatamente quando. Entretanto, nas sociedades cujo nível de desenvolvimento era mais incipiente, este jogo não existia porque a criança, desde tenra idade, participava ativamente da vida social e do processo produtivo, não havendo uma separação entre as atividades do mundo adulto e do mundo da criança. Com a exclusão das crianças do mundo adulto e dos meios de produção, aparece a necessidade do *jogo protagonizado*. Elkonin descreve:

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos o jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles (ELKONIN, 1998, p.78-9).

Para Elkonin é possível que os brinquedos tenham aparecido justamente nessa fase de desenvolvimento da sociedade como uma forma de representação dos objetos contidos na vida dos adultos, como por exemplo, os instrumentos de trabalho. Isto é, pela separação da criança do mundo dos adultos. Assim, tornou-se necessário a fabricação de objetos pequenos (miniaturas) para as crianças. Daí surge o brinquedo⁴⁴.

⁴³ Id. Ibid., 1998, p.30

⁴⁴ Id. Ibid., 1998, p.77

Elkonin destaca, também, que ocorre uma ampliação da situação imaginária do jogo quando, por meio do papel e das ações durante o jogo há três níveis distintos.

No primeiro nível as ações da criança, no jogo, repetem-se várias vezes em relação ao brinquedo. Exemplo disso, é a criança brincar de dar banho numa boneca e repetir esta ação sucessivamente. No segundo nível, ocorrem duas ou mais ações simples sem qualquer relação entre si: A criança dá o banho na boneca e segue a passear com ela e depois do passeio ela troca suas roupinhas. Neste caso a criança ampliou o conjunto de ações. Contudo, ainda não há uma relação definida entre as ações realizadas. No terceiro nível começa a aparecer uma ordem lógica entre as ações, guardando uma correlação com a vida cotidiana. Por exemplo, a criança dá o banho na boneca, veste suas roupas e sai para passear com ela.

Com relação aos jogos com regras, Elkonin (1998) salienta, também, três níveis: no primeiro nível, as crianças são incapazes de cumprir a regra; no segundo nível, o acatamento da regra conflita com o desejo da criança; no terceiro nível, as regras são cumpridas, pois aparecem, para a criança, como uma obrigação, como um contrato assumido por ela ao participar do jogo, independentemente de haver, ou não, um controle externo. Este último nível é alcançado na idade pré-escolar.

Com efeito, se observamos um jogo de cartas, em que existe um conjunto de regras, a situação imaginária ocupa um lugar secundário. Entretanto, na brincadeira de faz-de-conta, ao contrário, as regras ocupam um lugar secundário, pois já estão contidas na situação imaginária.

2.4.2 As contribuições de Leontiev sobre o papel do jogo para a criança pré-escolar.



1904-1979

Alexis Nikolaievich Leontiev foi considerado o mais próximo colaborador de Vygotsky e atribuiu, aos jogos, importância fundamental, sobretudo no desenvolvimento dos traços da psique infantil, pois, ao submeter-se à regra, a criança domina e controla seus desejos em detrimento de um objetivo.

Para Leontiev, a atividade de brinquedo é a *atividade principal* da criança na idade pré-escolar e assim afirma:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra no mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um 'carro', aponta uma 'pistola', embora seja impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma (LEONTIEV in VYGOTSKY, 1988, p.59).

De acordo com Leontiev, a atividade principal não é exatamente aquela em que a criança dedica muito tempo, mas "(...) o critério de transição de um estágio para outro é, precisamente, a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade"⁴⁵. Ele sublinha três atributos que caracterizam a atividade principal da criança pré-escolar, isto é, a brincadeira desta fase:

⁴⁵ LEONTIEV in VYGOTSKY, 1988, p. 64

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender na brincadeira.

2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato nos estudos. Daí não segue, porém, que a modelagem ou reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldadas, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação das cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV in VYGOTSKY, 1988, p.64-65).

Nesta perspectiva, Leontiev assume a mesma abordagem social e histórica da brincadeira infantil preconizada por Vygotsky, considerando que a brincadeira infantil evolui dos *jogos de faz-de-conta* (situação imaginária e regra latente) para os *jogos com regras* (regras explícitas e situação e papel ocultos), destacando como características da brincadeira, além da situação imaginária, a generalização e as regras.

Os jogos com regras têm, como conteúdo fixo, não mais o papel e a situação imaginária, mas a regra e o objetivo, como, por exemplo, no jogo de amarelinha, pois nele é exigido que seja alcançado um certo objetivo pelas regras definidas na brincadeira.

Outro fato destacado por Leontiev, para a modelagem do comportamento infantil, é a auto-avaliação que surge pela primeira vez a partir desses jogos, isto é, a criança começa a perceber sua própria habilidade e seu progresso, comparando-a

com a dos outros. A criança não obtém a avaliação dos outros, mas é ela mesma quem começa a "julgar por si mesma suas próprias ações".

Outro aspecto relevante ressaltado por Leontiev é o da moral, que segundo ele, é gerado a partir da prática, por meio do exercício do jogo. A partir das relações estabelecidas entre as crianças durante o jogo, surge a necessidade do respeito às regras, como forma de manutenção do jogo, de participação, de integração entre os pares e cooperação.

Leontiev destaca, também, os *jogos limítrofes*, que são aqueles situados no limite dos *jogos de faz-de-conta* da fase inicial do período pré-escolar e constituem uma forma de *jogos de transição*, seja para a atividade não-lúdica, para a qual elas preparam o caminho, seja para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Para ele esses jogos são didáticos no sentido amplo da palavra.

Os *jogos didáticos* (jogos reais e não exercícios escolares), são possíveis apenas quando surgem os jogos com objetivos. Esses jogos "treinam o desenvolvimento das operações cognitivas, necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esta atividade"⁴⁶. Isto porque,

A aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança. Substancialmente, os jogos didáticos não se encontram ao longo da linha principal traçada pelo desenvolvimento da psique da criança. Eles são de grande significação, mas uma significação subsidiária para isto tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança do período pré-escolar. Sua significação só pode ser explicada examinando-se uma questão especial: o desenvolvimento das operações intelectuais da criança na fase pré-escolar (LEONTIEV in VYGOTSKY, 1988, p.64-65).

Este foi um breve estudo das idéias dos teóricos que contribuíram, em nosso entendimento, para a relação entre a educação infantil e os jogos infantis - brinquedo e brincadeiras - no período pré-escolar. Temos consciência de que poderíamos nos estender mais, consultando outros teóricos importantes como Makarenko, Vial, Wallon, Bruner etc.. Entretanto, as limitações impostas pelo tempo e pela proporção de nosso trabalho nos impossibilitam de trazer estes teóricos, igualmente importantes.

⁴⁶ Id. Ibid, 1988, p. 140

CAPÍTULO III

"Pela mão de Alice": os caminhos de investigação dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - nas pré-escolas

Deparando-se com uma estrada que se bifurca em dois caminhos, Alice indaga ao coelho qual dos dois caminhos deve seguir. O coelho responde-lhe devolvendo uma pergunta: "para onde você quer ir?" Alice diz que não sabe e o coelho, então responde: "se você não sabe para onde ir, tanto faz qual dos dois caminhos irá tomar"

Lewis Carroll em
"Alice no País das Maravilhas"

3. OS CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO DOS JOGOS INFANTIS - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS - NAS PRÉ-ESCOLAS

3.1 Jogo, brinquedo e brincadeira: conceitos mais que necessários

A estória de "Alice no País das Maravilhas" sempre nos fascinou, sobretudo porque a estória sugere a possibilidade do risco de nos perdermos por caminhos desconhecidos.

Valendo-nos dos caminhos de "Alice" e usando sua estória de maneira alegórica, podemos dizer que quando buscamos construir um determinado conhecimento, cada lugar a ser descoberto nos leva a fazer uma escolha, a seguir um caminho próprio, ao mesmo tempo em que se vai modificando a caminhada. Ressaltamos todavia, que embora fascinados pelos desvios, buscamos no rigor científico os elementos necessários para encontrar possíveis respostas às nossas indagações.

Para começar, trilhamos o árduo caminho de definir conceitos importantes para nosso estudo: jogo, brinquedo e brincadeira. O que são?

A literatura tem demonstrado que a tarefa de definição do conceito de jogo é complexa. Muitos autores trataram do assunto. Assim, por exemplo, Huizinga afirma que a noção de jogo

Poderá ser bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 1999, p. 34).

Autores que se referem a essa temática, como **Vygotsky** (1999), **Luria e Leontiev** (1988), **Elkonin** (1998), **Brougère** (1997), **Kishimoto** (1999), **Santos** (1997) e outros, nos permitem compreender que o termo "jogo" adquiriu várias acepções nas diferentes culturas e idiomas, o que reforça ainda mais a complexidade dessa tarefa.

No latim a palavra *ludus* "cobre todo o terreno do jogo" englobando os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar⁴⁷.

Em todas essas línguas, desde muito cedo, "ludus" foi suplantado por um derivado de "jocus", cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o jogo em geral. É o caso do francês "jeu, jouer", do italiano "gioco, giocare", do espanhol "juego, jugar", do português jogo, jogar (...) (HUIZINGA, 1999, p.42).

No caso específico do português, a complexidade aumenta sensivelmente e, segundo Kishimoto (1999, p.17), no Brasil, os termos jogo, brinquedo e brincadeira "ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo". Além disso, observamos que estes termos são polissêmicos, isto é, tem muitas significações.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *jogo* (do Lat. *Jocu*, gracejo, zombaria, que tardiamente tomou o lugar de *ludus*) é uma atividade física, ou mental organizada por um **sistema de regras** que definem perda ou ganho: jogo de damas, futebol. É também um **brinquedo**, um **passatempo**, um **divertimento**, pode ser ainda **jogo de azar**, **vício de jogar** etc. Já o verbo *jogar* (do Lat. *Jocare*), dentre tantas definições encontradas, significa entregar-se ao, ou tomar parte no jogo de, lançar em alguma direção, arremessar, arriscar, aventurar, **dizer** ou **fazer por brincadeira, brincar, divertir-se, folgar** (grifos nossos).

Seguindo ainda as pistas do dicionário Aurélio, a palavra *brincadeira* é o ato ou efeito de brincar. Também significa **divertimento**, sobretudo entre crianças, **brinquedo, jogo, passatempo, entretenimento**. Vimos também que o sentido da palavra designa **coisa que se faz irrefletidamente**, ou por ostentação, e que custa mais do que se esperava e que em *bras. fam.* vem designar **coisa de pouca importância**. Da mesma forma, o verbo *brincar* significa **divertir-se** infantilmente, **recrear-se, entreter-se, distrair-se**, folgar, gracejar, zombar, mexer. Já o gerúndio do verbo (*brincando*), significa ação **sem maior esforço** (grifos nossos).

De acordo com Kishimoto (1999), os pesquisadores Gilles Brougère e Jacques Henriot, do Laboratório de Pesquisa sobre o Jogo e o Jogar⁴⁸, da

⁴⁷ Cf. HUIZINGA, 1999, p.41

⁴⁸ *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, Université Paris-Nord, France.*

Universidade de Paris-Nord, têm se dedicado ao estudo sobre os significados do termo jogo e apontam três diferenciações a saber: o sentido do jogo *depende da linguagem de cada contexto social* isto é, o sentido atribuído ao jogo vai variar no tempo, no espaço e, portanto, na cultura de cada povo; supõe um *sistema de regras*, estruturadas numa seqüência, e o jogo como *um objeto* que se materializa e serve de instrumento para a ação de jogar.

Segundo Oliveira (1986), brincadeiras e jogos são práticas coletivas, que exigem conhecimentos e regras. O autor faz a seguinte diferença entre brinquedo e brincadeira:

Trata-se, primeiramente, de um objeto palpável, finito e materialmente construído, podendo-se construir formas variadas de criação desde aqueles artesanais até as inteiramente industrializadas, sendo que o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brinquedo ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente, tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, enquanto um jogo ou brincadeira socorrem-se de objetos, suportes materiais para se realizarem (OLIVEIRA, 1986, p. 30).

Piaget (1978), por exemplo, diz que *jogo é toda atividade lúdica infantil*. Embora não faça distinções, ele realiza, como já visto no Capítulo II, uma classificação minuciosa dos jogos de acordo com a complexidade de suas estruturas: jogo de exercício que não supõe qualquer técnica particular; jogo simbólico que implica na representação de um objeto ausente; e o jogo de regras que supõe relações sociais ou interindividuais. Podemos, então, entender jogo, como brincadeira, a forma e o ato de jogar.

Assim, neste estudo, nos inclinamos para a classificação estabelecida por Piaget, sendo o termo **brinquedo**, como propõe Kishimoto, o **objeto** que serve de **suporte da brincadeira; brincadeira** como **a descrição de uma conduta estruturada, com regras**. Usaremos **jogo infantil** para designar tanto **o objeto quanto as regras do jogo da criança - brinquedo e brincadeira**, também de acordo com Kishimoto (1988b, p.7).

3.1.1 Concepção e Conceito

Desde os primórdios de sua história o ser humano tenta buscar explicações sobre o mundo real, o mundo objetivo, a fim de aproximar-se e adequar-se a ele. Desse modo, o ser humano vai formando suas concepções e conceitos... por intermédio das idéias, das abstrações, do conhecimento ...

O termo *concepção* provém da palavra latina *conceptio (nis)*, que se refere ao ato de conceber ou de criar mentalmente, de formar idéias, abstrações. Neste sentido, é uma **idéia**, um **conceito**, uma **compreensão**, um **entendimento**, um **ponto de vista**. De acordo com Rosental e Iudin⁴⁹ uma concepção é uma das formas de reflexo do mundo no pensamento, mediante a qual se conhece a essência dos fenômenos e processos. Para eles uma concepção não é algo estático, definitivo, absoluto. Uma concepção se desenvolve historicamente.

Em Lalande e Russ por exemplo, destaca-se concepção como uma operação intelectual do entendimento, oposta à imaginação (LALANDE, 1996, p. 181-3; RUSS, 1984, p.45).

Atualmente fala-se em concepção de mundo (*Weltanschauung*), que se constitui num sistema de idéias, de conceitos e representações sobre o mundo circundante. Fala-se, também, em concepção de sociedade, de homem, de educação e de conhecimento. No âmbito da concepção pedagógica, de educação, fala-se, ainda, mais especificamente, em "concepção de currículo", em "concepção da educação bancária", em "concepção da educação libertadora", sempre identificada como idéia de **visão**, **enfoque**, **entendimento**. Desse entendimento depende muito a compreensão que se elabora sobre a realidade.

Em se tratando de produções humanas, as concepções estão vinculadas a um determinado momento histórico-cultural, e têm importância prática na medida em que delas dependem as atitudes humanas frente à realidade, servindo-lhes de guia para as ações tanto individuais como coletivas.

O termo conceito vem do latim *conceptus*, *ação de conter*, *concepção*, *pensamento* (RUSS, 1994, p.45). São expressões conexas do termo conceito:

⁴⁹ Montevideo, s.d., pp. 75-76

Relação de vizinhança: categoria, idéia, noção, representação.
 Relações de dependência: abstração, ciência, conhecimento, juízo, linguagem, lógica, raciocínio, significado, teoria.
 Relação de oposição: sensação, sensível, vivido (RUSS, 1994, p. 45).

Segundo Mendonça, "os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados" (MENDONÇA, 1994, p.15). Para ela alguns conceitos estão próximos dos fenômenos que representam, mas outros não podem relacionar-se diretamente aos fatos ou objetos que querem representar pois são inferências da realidade, em nível elevado de abstração. São conceitos também, embora possam ser 'inventados' ou 'adotados' para um objetivo científico e específico de análise⁵⁰.

Cada ciência opera com determinados conceitos nos quais os conhecimentos são concentrados e acumulados. A formação de conceitos constitui-se num processo complexo em que os métodos de conhecimento como a análise, a síntese, a comparação, a abstração, a idealização e a generalização são aplicadas. Os conceitos científicos são elaborados partindo-se primeiramente de conjecturas, de hipóteses acerca de determinado objeto e de sua natureza. Na formação dos conceitos manifesta-se a atividade e o caráter criador do pensamento. O cientista, ao formar conceitos, logrará êxito se a utilização destes expressarem com exatidão a realidade objetiva.

Em síntese, todo conceito forma uma abstração, com a qual aparentemente se aparta da realidade. Mas sem dúvida, graças aos conceitos se obtém um conhecimento mais profundo da realidade, que põe em relevo e investiga as partes essenciais da mesma.

Neste estudo usaremos o termo **concepção** para referir-nos ao **entendimento**, a **compreensão**, a **visão** que os sujeitos da pesquisa têm de educação infantil (pré-escola), de criança, de infância, de brincar e trabalhar. Uma concepção de educação infantil é, pois, o modo como os professores e a instituição escolar entendem, compreendem, vêem *a educação da criança*, e sua formulação explícita ou não nos planos e projetos da escola que compreenda as noções, as idéias e o entendimento que se tem de educação destinadas às crianças de 4 a 6 anos.

⁵⁰ idem p. 16

3.2 O problema de pesquisa

Ao ingressar na pré-escola, a criança começa a experimentar um novo ambiente, uma nova situação. Inicialmente, há um esforço de "adaptação"⁵¹ da criança, da família e também daqueles que estão assumindo sua educação e seus cuidados.

Esse momento marca a separação da criança de sua família, que é seu primeiro vínculo afetivo. Pessoas, objetos, ambiente e rotina a que estava acostumada mudam bruscamente. Isso não seria um problema maior caso esta não fosse apartada de sua família. Entretanto, ela se vê sozinha e essas novidades que devem ser enriquecedoras passam a assustá-la.

É, justamente nesse provável primeiro período de adaptação ao novo ambiente físico e social, que a criança encontrará certas dificuldades e necessitará de ações planejadas por parte das instituições e dos professores. Os jogos infantis, antes aleatórios, sem maior intencionalidade, devem, agora, constituir em estratégias pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento da criança, do ponto de vista da estimulação da autoconfiança, da curiosidade, da iniciativa, além de lhe possibilitar a utilização de conhecimentos resultantes das *interações sociais* que vivenciam e, portanto, a construção de novos conhecimentos a partir desta nova experiência.

Verificamos que a importância da utilização de jogos e brincadeiras, na educação de crianças, é consensual entre teóricos de várias partes do mundo como **Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Wallon, Winnicott, Bruner** e tantos outros. Todavia, de um modo geral, nos parece que os professores, inclusive os da pré-escola, têm dispensado pouca atenção à utilização de jogos como uma estratégia que propicia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança - esse aspecto foi abordado no Capítulo II.

⁵¹ Esse termo vem referido no sentido de *ambientação, aclimatação* (tomados do Dicionário Aurélio) da criança aos meios físico e social.

Um grupo de professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que desenvolve pesquisas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, por exemplo, examinou currículos de diferentes universidades brasileiras que formam professores e nada encontrou de específico sobre o lúdico nas diversas disciplinas que compõem o curso de Pedagogia⁵².

Especificamente, na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), também observamos a ausência do lúdico nas ementas das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia⁵³. Em Itabuna, nos cursos de Magistério ainda existentes, jogos e brincadeiras não aparecem como estratégias de ensino estruturadas de forma consistente. Como esperar que esses professores valorizem e estimulem a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - em suas práticas cotidianas com crianças pré-escolares? Esta é uma questão que nos ocorre.

Assim, a suposição, que nos leva a investigar é que, na educação infantil, o que tem predominado são práticas pontuais de professores e instituições que usam os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - com base em experiências do senso comum, sem fundamentação pedagógica e, portanto, sem a devida consideração da necessidade e da adequação de tais atividades ao desenvolvimento biopsicosocial da criança.

De um modo geral, observa-se a utilização de jogos infantis na pré-escola, porém, raramente, como prática sistematizada para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Em geral, o potencial das atividades com jogos e brincadeiras não é explorado na pré-escola. Indagamos então, por que esta situação perdura e por que é tão generalizada? Provavelmente os conceitos sobre as funções da pré-escola fortemente baseados em concepções tradicionais, no âmbito da educação infantil, ainda inibem o surgimento de espaços para uma nova concepção. Observa-se, de outro lado, que a rara exploração do potencial de jogos e brincadeiras, utilizados como estratégia pedagógica, ocorre vinculada também a processos de formação.

Este estudo tem implícita a idéia de que a atuação do professor na pré-escola, utilizando adequadamente jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como

⁵² Cf. SANTOS, 1997b, p.10

⁵³ Examinamos as ementas do currículo antigo e do atual, vigente desde 1999 como ação desta pesquisa.

estratégia pedagógica, depende da sua *formação* escolar, acadêmica. Todavia, nem sempre a formação do professor é garantia de construção adequada das estratégias de ensino-aprendizagem que usem brinquedos e brincadeiras. Acreditamos que isto depende, de um lado, do tipo de formação recebida nas agências formadoras e, de outro lado, das influências recebidas do meio cultural em que vive o professor. Tais influências podem interferir, ou até, se impor ao conhecimento formal, nas concepções dos professores e se constituírem, como neste caso, em obstáculos à utilização de jogos infantis como estratégia pedagógica, uma vez que estas atividades, corriqueiramente, são consideradas apenas como recreação, entretenimento, passatempo; são consideradas uma forma de distrair a criança. Como a escola é *lugar de trabalho*, onde o aluno deve fazer atividades *sérias*, pois já está ingressando na *educação formal*, necessária ao seu processo de preparação para a vida de adulto, a brincadeira e os jogos têm lugar, apenas, nos intervalos entre as atividades sérias. Brincar e trabalhar são categorias estanques, não podem coincidir. Com esta suposição procuraremos detectar a influência destas construções culturais na prática docente, verificando a *concepção que esses professores têm de escola, de educação pré-escolar, de infância, de criança, de brincar e trabalhar*, acreditando que, de tais concepções, depende, também, a prática docente e não apenas a educação formal dos professores. Da mesma forma, procura-se conhecer a *concepção de educação* existente nas escolas. O distanciamento dessas concepções dos conceitos do conhecimento científico, constitui-se em obstáculo à utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégia pedagógica na pré-escola.

A possibilidade de jogar e brincar na pré-escola, vai além da simples vontade dos professores, requerendo deles uma formação com conhecimentos essenciais sobre o assunto e, da escola, a estrutura necessária para o desenvolvimento destas atividades. Que tipos de jogos e brincadeiras são realizadas pelos professores com as crianças na pré-escola? Que materiais são oferecidos a elas para jogar e brincar? Onde e quando elas brincam? Que valores e hábitos as crianças apreendem do mundo dos adultos por meio dos jogos e brincadeiras? Que aprendizagens elas fazem no processo educativo via jogos e brincadeiras? Que pensam os professores sobre como deve ser a escola e a educação infantil? Que conceito eles têm sobre criança e infância? Que pensam sobre o binômio brincar e trabalhar? Como a escola

está organizada do ponto de vista de sua estrutura física? Que concepções de educação pré-escolar estão presentes no projeto pedagógico da escola? Estas questões levantam aspectos de preocupação do estudo e convergem para sintetizar **o problema de pesquisa**, em uma questão básica, limitando a sua abordagem ao âmbito do professor e da escola, sem analisar as influências das políticas públicas e de outros fatores na situação-problema.

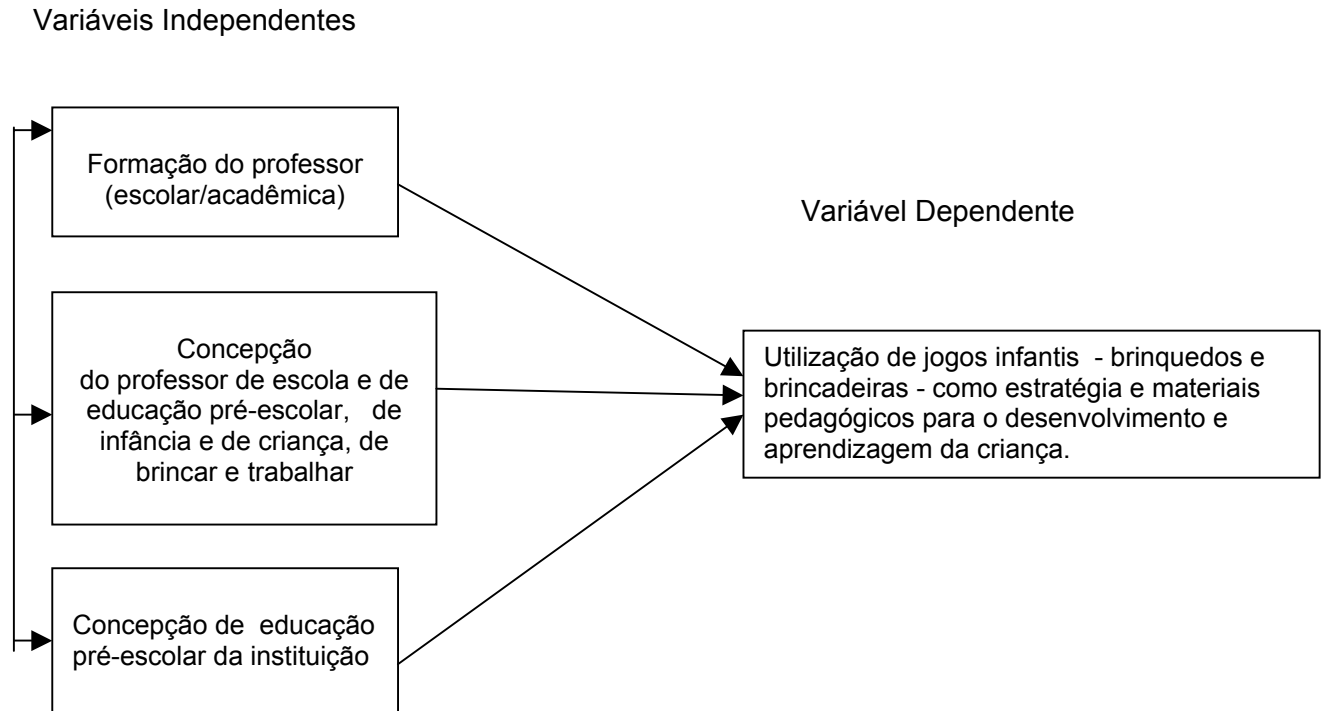
Resumindo nossos questionamentos, indagamos: *que fatores significativos, do âmbito do professor e da escola, estão associados à utilização ou não de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola, como material e estratégia pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Entre esses fatores, qual o papel da formação (escolar, acadêmica) do professor e de suas concepções de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar? Que concepção de educação pré-escolar consta do projeto pedagógico da instituição?*

A formação da criança como um sujeito social capaz de comunicar-se, participar do meio social, cooperar, construir conhecimentos e de se expressar livre e criativamente, dependerá das experiências oferecidas pela instituição de educação infantil e dos professores para que ela se desenvolva e construa aprendizagens, de acordo com seu nível de desenvolvimento e o meio sócio-cultural em que vive.

3.3 A hipótese

Tendo em vista as considerações feitas, temos como **hipótese** que a **utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras** - como estratégia e materiais pedagógicos na pré-escola, dependem da **formação do professor** (escolar/acadêmica), de sua **concepção** de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar e da **concepção de educação pré-escolar**, constante do projeto pedagógico, plano ou norma da instituição, sendo que estes fatores estão correlacionados entre si.

3.3.1 Esquema de Relação Causal Multivariada Implícita na Hipótese



3.4 Os objetivos

3.4.1 Geral

Descrever e analisar a influência da formação e da prática do professor, de sua concepção de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar e da concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico da instituição, na utilização de jogos e brincadeiras como materiais e estratégia pedagógica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3.4.2 Específicos

3.4.2.1 Conhecer o perfil dos professores por meio do levantamento e análise de sua formação inicial e continuada, dos estágios, dos anos de experiência, dos

currículos de seus cursos (Magistério de 2º Grau e/ou Pedagogia) e a aceitação e utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na sua prática pedagógica.

3.4.2.2 Identificar a concepção de escola e educação pré-escolar, criança e infância, brincar e trabalhar dos professores, bem como a concepção de educação pré-escolar das instituições.

3.4.2.3 Identificar e analisar o lugar (espaço e tempo) que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - ocupam nas salas de aula.

3.4.2.4 Analisar e classificar os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - encontrados nas pré-escolas da amostra, com base nos seguintes critérios: tipos de jogos e brincadeiras realizadas; domínios da aprendizagem estimulados (sensório-motor, inteligência, afetividade, criatividade, sociabilidade); organização e oferta dos materiais, espaço, tempo, intencionalidade (conteúdo) e; modo de condução das atividades.

3.5 A metodologia

3.5.1 *Modelo ou marco referencial* (categorias e fontes teóricas)

A fundamentação teórica, elaborada com base nos principais aportes científicos da literatura consultada sobre o assunto (Capítulos II e IV) servirá de referencial e/ou critério para a descrição e a análise dos elementos e fatos da pesquisa. As categorias, conceitos básicos e referenciais teóricos que integraram o paradigma do estudo, isto é, seu modelo conceitual e analítico, foram construídos e/ou aprofundados a partir de teóricos sóciointeracionistas como **Lev Vygotsky** (1988/1999), **Leontiev** (1988) **Piaget** (1989, 1990), **Piaget & Inhelder** (1978), **Elkonin** (1998) e outros, e de alguns de seus intérpretes na comunidade científica. O enfoque específico dos jogos e brincadeiras, na pré-escola, foi construído a partir de trabalhos de estudiosos brasileiros como **Kishimoto** (1999/1988/1997/1993), **Santos** (1997), **Wajskop** (1999) e outros.

A definição de conceitos e variáveis selecionadas para o levantamento de dados e análise encontra-se nos Capítulos II, III e IV. Ali, após conceituação, encontram-se os critérios de observação/medição e/ou indicadores das seguintes

variáveis: utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégia pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem; formação do professor, concepções sobre escola e educação pré-escolar, sobre infância e criança, sobre brincar e trabalhar; e concepção de educação pré-escolar. Na análise do problema que procura demonstrar sua relação causal de dependência em relação às variáveis independentes, estabelecidas na hipótese, a utilização de jogos e brincadeiras como estratégia e materiais pedagógicos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é considerada a variável dependente.

3.5.2 Unidade de investigação e de análise

3.5.2.1 *A unidade básica de investigação é o professor atuando nas pré-escolas públicas na cidade de Itabuna e, apenas secundariamente, a própria instituição escolar.*

3.5.2.2 *A unidade básica de análise é a prática do professor uma vez que a pesquisa visa a verificar a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégia pedagógica e os fatores a ela associados (formação do professor e suas concepções de escola e de educação pré-escolar, de infância e de criança, de brincar e trabalhar). A análise enfocou, também, o projeto pedagógico da pré-escola, considerando o papel dessa variável, especificamente sua concepção de educação, na utilização de jogos infantis pelos professores.*

3.5.3 Coleta de dados

3.5.3.1 *Instituições públicas municipais de educação pré-escolar*

Foram levantadas as instituições públicas de educação infantil (pré-escolas), da cidade de Itabuna, por localização geográfica, com o número de professores que nelas atuam, o nível de formação dos professores, o número de alunos por idade e por turno, de cada uma. A partir destes dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SECD), construiu-se a tabela 1.

A rede municipal de educação do município de Itabuna possui, ao todo, 116 escolas, sendo que em 54 delas é oferecida a educação infantil na modalidade pré-escola, num total de 147 classes de pré-escola, predominando nestas unidades aquelas que possuem uma ou duas classes. O número de professores perfaz um total de 143, que atuam como docentes, para um quadro de 3.341 crianças matriculadas, referidas no quadro segundo a idade. Este constitui o *universo de observação empírica* do estudo. Observamos os *professores* atuantes nestas instituições e analisamos os *documentos das instituições*, quais sejam plano, projeto e/ou proposta pedagógicas.

A tabela 1 descreve a população com informações que se referem, ainda, ao número médio de crianças por professor que é de 23,36; o número médio de crianças por classes de pré-escola que é de 22,72 e o número médio de crianças por pré-escola que é de 61,87.

TABELA 1 - NÚMERO DE PRÉ-ESCOLAS, DE CLASSES, DE PROFESSORES-DOCENTES, DE CRIANÇAS SEGUNDO A IDADE, DE CRIANÇAS POR PROFESSOR E POR CLASSE E NÚMERO MÉDIO DE CRIANÇAS POR PRÉ-ESCOLA, DISTRIBUÍDOS POR ESTRATOS DE PRÉ-ESCOLAS CONFORME A QUANTIDADE DE CLASSES EXISTENTES, NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ITABUNA- BA, JUNHO DE 2000.

ESTRATOS DE PRÉ-ESCOLAS SEGUNDO NÚMERO DE CLASSES EXISTENTES	Nº DE PRÉ-ESCOLAS (A)	Nº DE CLASSES (B)	Nº DE PROFESSORES/DOCENTES* (C)	Nº DE CRIANÇAS SEGUNDO A IDADE **				Nº MÉDIO DE CRIANÇAS POR PROFESSOR (D/C)	Nº MÉDIO DE CRIANÇAS POR CLASSE (D/B)	Nº MÉDIO DE CRIANÇAS POR PRÉ-ESCOLA (D/A)
				4 anos	5 anos	6 anos	TOTAL (D)			
I- (uma classe)	10	10	10	17	141	88	246	22,36	24,6	24,6
II- (duas classes)	24	48	47	183	503	423	1109	23,59	23,10	46,2
III- (três classes)	4	12	12	54	138	98	290	24,16	24,16	72,5
IV- (quatro classes)	12	48	46	318	407	272	987	21,93	20,56	83,1
V- (seis classes)	3	18	17	114	192	159	465	27,35	25,83	155
VI (onze classes)	1	11	11	37	75	122	234	21,27	21,27	234
TOTAL	54	147	143	723	1456	1162	3341	23,36	22,72	61,87

Fonte: Cálculos próprios realizados a partir de dados da PMI/SECD.

* Trata-se dos professores que atuam diretamente na docência. Os profissionais de suporte pedagógico que apoiam a pré-escola não estão incluídos nesta tabela. A aparente discrepância entre o nº de classes (B) e o nº de professores (C), deve-se ao fato de alguns destes docentes trabalharem em regime de 40 horas.

** O decréscimo do nº de crianças matriculadas de cinco anos (1456) em relação às crianças de seis anos (1162), se explica pelo fato de 768 crianças, com menos de sete anos, terem sido matriculadas diretamente no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), segundo informações da SEC.

3.5.3.2 Amostra e Censo

Do universo caracterizado anteriormente e organizado em seis estratos, foi retirada uma *amostra* selecionando-se, no mínimo, 25% das unidades pré-escolares de cada um dos seis estratos. A decisão sobre o tamanho da amostra das pré-escolas (25% correspondente a n=15) foi *intencional*, mas a seleção das pré-escolas foi *aleatória*.

Em cada estrato, dentre as unidades selecionadas, foi definido o número de *classes pré-escolares de observação*, totalizando dez, nas quais foram levantadas informações, por meio de observação sistemática *in loco*, seguindo-se um roteiro previamente elaborado, contemplando: atividades educativas realizadas pelo professor nas salas de aula; a organização do ambiente interno e externo; os materiais utilizados; o comportamento do professor (atenção, segurança, afeto,

apoio, realização de experiências, a escolha das atividades, promoção da autonomia etc.) em relação à criança, o lugar, a utilização e a intencionalidade educativa utilizando-se jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - dentro da sala e na hora do recreio.

Para a seleção das "classes de observação", adotamos os seguintes critérios: a) a localização geográfica (escolas de centro, bairro e periferia); b) o tamanho das escolas (nº de classes, da maior, onze classes, até a menor, uma classe); c) a existência de projeto pedagógico na escola; d) tipo de escola: própria ou conveniada⁵⁴ e aquela que oferece educação infantil na modalidade pré-escola.

Com a observância desses critérios, procuraram-se características que garantissem a representatividade da população, conforme mostram o quadro 2 (p.92) e o mapa (p. 95).

Dentre as unidades selecionadas como amostra, realizou-se um *censo* da população de professores que ali atuam, para se fazer a coleta de informações, mediante entrevista, de 36 professoras (N=36). Apenas uma professora não foi entrevistada por se encontrar ausente na data da visita, alcançando-se 97,2% da amostra.

⁵⁴ As escolas conveniadas são aquelas localizadas em espaço cedido por uma entidade privada, geralmente de interesse público ou religiosas, ficando o município incumbido de arcar com todas as despesas de manutenção.

QUADRO 2 - ESTRATIFICAÇÃO DAS UNIDADES PRÉ-ESCOLARES POR NÚMERO DE CLASSES, AMOSTRA ESTRATIFICADA DAS INSTITUIÇÕES E DAS CLASSES DE OBSERVAÇÃO, NÚMERO DE PROFESSORES E NÚMERO DE CRIANÇAS, 2000.

ESTRATIFICAÇÃO DO UNIVERSO DE INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES, SEGUNDO O NÚMERO DE CLASSES		AMOSTRAGEM				Nº DE PROFESSORES	Nº DE CRIANÇAS
ESTRATOS	Nº DE INSTITUIÇÕES	INSTITUIÇÕES: AMOSTRA (MÍNIMO 25%)		CLASSES DE OBSERVAÇÃO: AMOSTRA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO			
		n	Escolas	n	Crítérios de seleção		
I. (uma classe)	10	3	Escola 1	1	Centro	1	26
			Escola 9	-		1	19
			Escola 13	-		1	24
II. (duas classes)	24	6	Escola 2	-		2	62
			Escola 3	-		2	50
			Escola 4	-		1	53
			Escola 5	1	Bairro	1	53
			Escola 8	-		1	35
Escola 10	-		2	47			
III. (três classes)	4	1	Escola 6	1	Conveniada	2	69
IV. (quatro classes)	12	3	Escola 11	1	Periferia	3	96
			Escola 12	-		3	91
			Escola 14	-		3	87
V. (seis classes)	3	1	Escola 7	3	Oferece exclusivamente Educação Infantil (pré-escola)	5	164
VI. (onze classes)	1	1	Escola 15	3	Maior	8	234
TOTAL	54	15		10		36	1.110

Por questões éticas, os nomes das unidades pré-escolares investigadas foram omitidas, resguardando-se assim a identidade das unidades e dos profissionais envolvidos na pesquisa. As unidades estão identificadas por números de 1 até 15, e em seqüência aleatória.

3.5.3.3 Procedimentos de coleta e tratamento de dados

A coleta de dados ocorreu no período de 9/10 a 30/11/2000. Durante esse período, visitamos as 15 unidades pré-escolares selecionadas como amostra, nos turnos da manhã e da tarde. Estas unidades estão localizadas em bairros, centro e periferia da cidade de Itabuna. Cada escola recebeu um ofício de apresentação da pesquisadora (anexo 2), assinado pela Secretária de Educação, Cultura e Desporto (SECD) do município, após o encaminhamento da Orientadora (anexo 1).

Para obtenção dos dados referentes à caracterização das pré-escolas, utilizamos um formulário (anexo 3) como roteiro de uma curta entrevista com as

diretoras e foram, também, feitas observações diretas e registros fotográficos durante as visitas às instituições. Os demais dados relativos à caracterização do perfil das professoras e aos demais objetivos específicos da pesquisa, foram obtidos via aplicação de formulário (anexo 4) com os professores e análise de documentos dos arquivos da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto e das secretarias das escolas. Para obter as grades curriculares e ementas dos cursos de Magistério do 2º Grau e de graduação em Pedagogia, buscamos também as secretarias do Instituto Municipal de Educação Azis Maron (Imeam), do Colégio Estadual de Itabuna (CEI) e o Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), responsáveis pela formação da maioria dos professores do município.

Foram realizadas entrevistas com 35 professoras nas quinze pré-escolas. A própria pesquisadora anotava as respostas. Nossa amostra, portanto, é de 35 sujeitos. Houve alguns casos em que a professora preferia responder na própria sala de aula, enquanto as crianças estavam envolvidas em alguma atividade de pintura em figuras mimeografadas ou desenhando. Foi comum as crianças se aproximarem para perguntar à pesquisadora se esta era fotógrafa ou dentista. As crianças, curiosas, queriam tocar nos objetos da pesquisadora como lápis, caneta, borracha, óculos, máquina fotográfica etc. A professora pedia que estes voltassem a se concentrar nas tarefas. Vez por outra notava-se certa irritação de algumas professoras com as crianças, na hora da entrevista.

Nas 15 unidades pré-escolares amostradas, 35 professoras encontravam-se em exercício de sala de aula, sendo quatorze (40%), como prestadoras de serviço, onze concursadas (31,4%) e dez contratadas sem concurso (28,6%). Em nenhuma havia "estagiários" ou "auxiliares de classe"⁵⁵.

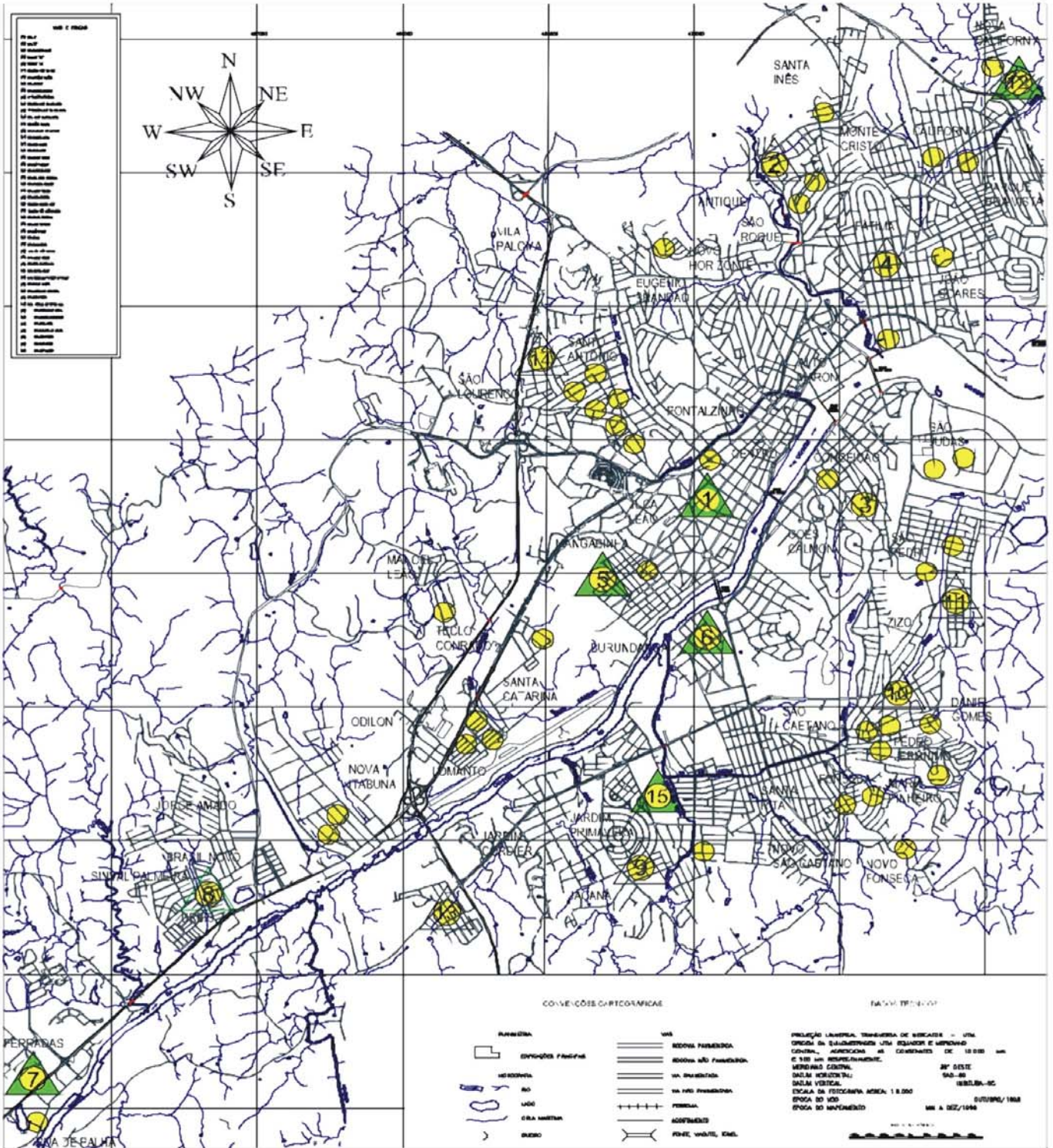
As perguntas elaboradas para o formulário de pesquisa eram fechadas, com exceção da questão nº 2.8 que é semi-aberta e da questão nº 3.1 que é aberta. Para essas questões foi utilizada a Análise de Conteúdo.

⁵⁵ Estagiários são aqueles alunos que estão em via de conclusão do curso de Magistério e/ou Pedagogia e que devem cumprir determinada carga horária em classes de educação infantil ou outra, em instituições públicas ou particulares, para obtenção do título. Auxiliares de Classe são pessoas contratadas pelas instituições públicas ou particulares para ajudar o professor em sala de aula ou substituí-lo nos dias em que o professor falta. Eventualmente podem ser os alunos que ainda estão cursando o Magistério.

De acordo com Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Bravo (1994, p.177-200), atribui-lhe duas finalidades: descobrir aspectos do discurso de forma sistemática e comprovar determinadas hipóteses.

Para o estudo dos projetos pedagógicos efetuou-se, também, a Análise de Conteúdo dos documentos, após realização da leitura “flutuante” dos textos; identificação dos elementos centrais retratados por esses documentos e organização de um relatório-síntese .

A apresentação e análise dos dados encontram-se no Capítulo IV, na seguinte ordem: caracterização das unidades de pré-escolas; perfil dos professores; jogo e brinquedo como materiais pedagógicos; observações da prática do professor; as concepções do professor sobre escola, educação pré-escolar, criança, infância, brincar e trabalhar e concepção de educação pré-escolar contidas no plano e projeto pedagógico da escola.



LEGENDA:



Unidades pré-escolares existentes na rede municipal de Itabuna



Unidades escolares com classes de observação



Unidades pré-escolares selecionadas na amostra.
15 Unidades, de diferentes tamanhos, conforme segue:

- 1 Classe (1, 9, 13).
- 2 Classes (2, 3, 4, 5, 8, 10).
- 3 Classes (6).
- 4 Classes (11, 12, 14).
- 6 Classes (7).
- 11 Classes (15).

- Unidade 1 (centro)
- Unidade 5 (bairro).
- Unidade 6 (conveniada).
- Unidade 7 (unidade que oferece apenas educação infantil, pré-escolar).
- Unidade 12 (periferia)
- Unidade 15 (maior).

CONEXÕES CARTOGRAFICAS

<p>PARCELA</p> <p>OPORTUNIDADE Física</p> <p>HEROZINHA</p> <p>VAZIO</p> <p>CRUA SEMENTE</p> <p>BUZIO</p>	<p>VAZIO</p> <p>RODAVA PARALELA</p> <p>RODAVA NÃO PARALELA</p> <p>VA PARALELA</p> <p>VA NÃO PARALELA</p> <p>FERRAGEM</p> <p>ACOSTAMENTO</p> <p>FONTE, VAZIO, CIST.</p>
--	--

FAIXA TÉCNICA

PROJEÇÃO LINEAR, TRANSVERSA DE BOGARTS - UTM
ORIGEM DA QUADRICULAÇÃO: UTM 18QUCR E 18QUD
CORREÇÃO MERCATOR NA ESCALA DE 1:10 000
E 100 km RESPECTIVAMENTE.
SERVIDOR COORDENADAS UTM
DATUM HORIZONTAL: SAD 69
DATUM VERTICAL: SADA 69
ESCALA DA FOTOGRAFIA AEREA: 1:8.000
ÉPOCA DO VOO: 1984
ÉPOCA DO MONTAGEM: 1984