

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Natália Silva Vergnhanini

**QUERO BRINCAR:**

a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil

Campinas

2011

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Natália Silva Vergnhanini

**QUERO BRINCAR:**

**a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

V587q Vergnhanini, Natália Silva, 1989-  
Quero brincar: a brincadeira e o desenvolvimento  
infantil / Natália Silva Vergnhanini. – Campinas,  
SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980 Brincadeiras. 2. Educação  
infantil. 3. Imaginário. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

12-011-BFE

Dedico este trabalho à minha família, sobretudo ao meu irmão Rodrigo Vergnhanini e à Nina por me darem força na reta final.

## Agradecimentos

Agradeço este trabalho imensamente a minha querida orientadora Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis pela sua grande disponibilidade e apoio.

Agradeço a carinhosa e atenta correção feita pela Profa. Dra. Maria Belintane Fermiano.

Agradeço ao amigo Flávio e à minha avó Celina que participaram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho.

“Se planejar por um ano, plante milho; se planejar por uma década, plante árvore; se planejar por uma vida, eduque pessoas.” Kulanuzi

**QUERO BRINCAR:****A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

NATÁLIA SILVA VERGNHANINI

*PROF(A). DR(A) ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS*

O presente trabalho tem como questão central qual é a verdadeira importância do brincar de faz-de-conta no desenvolvimento infantil, de crianças de 3 a 5 anos. Quais processos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual? De que forma isso se dá na prática? Todas essas questões norteiam meus pensamentos e indagações, afinal: qual é a influência do faz-de-conta no desenvolvimento infantil? Por que as crianças brincam pouco? O que fazem com seu tempo? Se brincar é tão fundamental para o desenvolvimento íntegro do indivíduo, porque pais, educadores e demais autoridades, na maioria das vezes, não reconhecem essa atividade como parte da aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas sim como um mero passatempo? Após levantamentos bibliográficos e leituras, seguindo a teoria construtivista, sobretudo à luz da teoria de Jean Piaget, pude perceber a real importância do brincar na infância, no sentido de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual. O brincar da criança, do nascimento aos seis anos, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que: é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo; manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles; introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural; e, por fim, abre caminho e embasa o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeira, faz-de-conta, Jean Piaget, educação infantil

NÚMERO DE PÁGINAS DO TCC: 95

CURSO: PEDAGOGIA DIURNO

## Sumário

Introdução .....	9
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica .....	13
1.1 – O Desenvolvimento Infantil.....	13
1.2 – A importância do brincar.....	24
1.3 – O brincar e o papel do adulto.....	42
1.4 – O brincar e o papel da Escola .....	47
Capítulo 2 – Metodologia.....	67
2.1 – Problemática e justificativa .....	67
2.2 – Objetivos .....	71
2.3 – Tipo de Pesquisa .....	71
2.4 – Procedimentos para coleta de dados.....	72
Capítulo 3 – Minha Experiência Docente .....	74
Considerações Finais.....	87
Referências Bibliográficas .....	92

## Introdução

O tema abordado nesta monografia é a importância do faz-de-conta no desenvolvimento infantil de crianças de 3 a 5 anos de idade. Após levantamentos bibliográficos e leituras, seguindo a teoria construtivista, sobretudo à luz da teoria de Jean Piaget, pude perceber a grande importância do brincar na infância, no sentido de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual. Fascina-me a organização do brincar, do desejo e necessidade que a criança sente da brincadeira, das relações que são estabelecidas no ato e, principalmente, de seu pensamento simbólico em elaborar e colocar em prática o brincar de faz-de-conta.

Atualmente, existem muitas crianças infelizes, agressivas, discriminadas, com depressão, em todo o mundo. Seja como e onde for, uma das possíveis causas de tanta infelicidade é o fato de que as necessidades da criança não estão sendo satisfeitas e o meio-ambiente em que vive, seja familiar, escolar ou social, lhe é adverso.

A sociedade de consumo contemporânea cria no ser humano necessidades falsas, como a de ter um vídeo-game, uma boneca sofisticada, guloseimas extravagantes, cheias de ingredientes químicos que prejudicam o organismo. Brincar, porém, se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Brincando ela explora o mundo, constrói seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se auto-realiza. Além disso, expressa as suas emoções e personaliza os seus conflitos. Entretanto, se brincar é tão fundamental, por que educadores, psicólogos e pais parecem não ter consciência disso? Por que as crianças de hoje brincam tão pouco?

Na visão da teoria construtivista, que embasa todo o presente trabalho, Jean Piaget explica que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. Esse desenvolvimento ocorre por meio do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, que são desencadeados a partir das trocas que se estabelecem entre o ser humano e o meio, possibilitando a adaptação. Segundo esta formulação, o ser humano assimila os dados do exterior, mas, uma vez que já tem uma estrutura específica para conhecer que não está "vazia", precisa modificá-la a fim de incorporar esses dados novos à estrutura já existente. O processo de modificação dessa estrutura é chamado de acomodação. Assim sendo, nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração de nossa parte. Desse modo, tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já havíamos aprendido antes.

O ambiente onde vivemos, tanto físico como social, possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Criamos um vínculo pessoal e duradouro com as pessoas e objetos que nos cercam. De certa forma, tudo passa a fazer parte de nós mesmos, de nossa memória, de nosso eu. Portanto, criamos e fortalecemos laços que nos afirmam e definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer realmente a um grupo. Nesse contínuo enredar do pessoal com o social, o brincar tem papel fundamental, já que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência autêntica.

Em sua trajetória milenar, o homem fixou-se em um território para esperar, confiando que a semente iria germinar, descobrindo assim a agricultura; foi quando adquiriu características especificamente humanas. Desenvolveu a capacidade de criar laços de afeto mais permanentes e pessoais, aprendeu a planejar e a esperar a época do plantio, teve tempo ocioso para conhecer melhor seu habitat, começou a

dividir tarefas e colheitas com o grupo com o qual convivia e, principalmente, passou a refletir sobre si mesmo, inclusive, sobre a vida e a morte (Oliveira, 1998).

Assim, o permanecer de forma mais prolongada e regular num núcleo espacial determinado e circunscrito, onde havia maior e mais íntima convivência com outras pessoas, com seus objetos e pertences, criou condições favoráveis ao desenvolvimento do senso social, moral e estético. Elevou, assim, a capacidade humana de observar, registrar e refletir sobre o meio, e de tomar consciência de si mesmo e do outro.

Esse processo de desenvolvimento vivido pela humanidade é renovado individualmente em cada criança. O sentir o chão onde pisa como seu, relativamente permanente, estável e seguro, é condição de uma evolução sadia. Os modos de agir perante situações ou mesmo objetos adquirem características boas ou más aos olhos da criança por assimilação da forma de lidar com a situação por outra pessoa, criança ou adulto. A imitação, sendo um dos grandes mecanismos de aprendizagem, leva-a a agir como se fosse o outro; quanto menor é em idade, maior sua sensibilidade às atribuições alheias de valores. Através da observação de como as pessoas com as quais convive reagem a determinadas situações, a criança vai internalizando modelos de ação e buscando reproduzi-los em contextos análogos. Copia gestos, posturas, mímicas e entonações de voz, expressando atração ou repulsa, muitas vezes, de acordo com o que presenciou.

Vivências lúdicas com educadores, pais e outras crianças podem levar a um melhor conhecimento de si e do grupo como um todo. O lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da vida humana; diferentes épocas, sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias. Aprender a brincar de forma simbólica, representando a

realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre.

Por meio do jogo simbólico, a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente a sua realidade, o que supõe colocar-se no lugar do outro, sociabilizando-se. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo e o afetivo-emocional entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa.

O brincar da criança, desde o nascimento aos seis anos de idade, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que: é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo; manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles; introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente no universo sócio-histórico-cultural; e, por fim, abre caminho e embasa o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Por conseguinte, o brincar abrange três grandes núcleos organizadores: o corpo, o símbolo e a regra, isto é, o brincar com o próprio corpo, a brincadeira simbólica e o jogo de regras. Especificamente no jogo simbólico que serão focados os esforços desta pesquisa.

## Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

### 1.1 – O Desenvolvimento Infantil

O estudo da Psicologia não teria sentido algum para o educador se não fosse utilizado para a melhoria de seu trabalho. A Psicologia Social facilita-lhe a compreensão dos grupos e a integração neles; a Psicologia da aprendizagem possibilita-lhe o conhecimento dos processos de mudança de comportamento resultante da estimulação ambiental e a inferência das formas de conduzir o ensino; e a Psicologia do Desenvolvimento, permite-lhe identificar os comportamentos típicos de cada idade, as características próprias do raciocínio em cada fase e a interpretação que cada criança pode dar ao mundo à sua volta.

Jean Piaget preocupou-se em desvendar os processos cognitivos inerentes ao ser humano, desde o início de sua existência, por meio de um estudo profundo da origem dos conhecimentos. Seus trabalhos mostraram que a criança constrói as noções de espaço, tempo e causalidade por meio de sua interação com os objetos do mundo físico.

Para isso, caminhou por diversas teorias e postulados quanto a este problema (empirismo, apriorismo, inatismo, dentre outras). O sujeito, para Piaget, não poderia ser reduzido a um mero observador dos objetos, nem mesmo o conhecimento, ser compreendido como algo que está fora deste sujeito.

Educadores de todos os níveis têm sido sensibilizados para o uso da teoria piagetiana como recurso para se conhecer e promover o desenvolvimento máximo das possibilidades das crianças e adolescentes. Piaget em seu famoso livro "To Understand is to Invent" (1973) - Compreender é inventar -, sugere que refletir e

observar são as duas atividades mais importantes que todo educador pode desenvolver junto com as crianças e adolescentes.

Foi através do método clínico que o estudioso analisou crianças - trata-se de um tipo de observação natural, na qual o observador propõe uma questão ou cria uma situação simples e solicita a explicação do observado. Segundo o estudioso, as respostas infantis possibilitam a identificação de operações lógicas ou estruturas mentais da criança em cada estágio. Por outro lado, o uso dos resultados dessa observação permite diagnosticar a aprendizagem verbal, quantitativa, espacial, algébrica e, conseqüentemente, propor o ensino adequado.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Nesse sentido, Piaget considera o desenvolvimento do ser humano desde a perspectiva de uma equilibração progressiva, “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1974). Assim, o desenvolvimento é permeado por um progresso psicológico que se dá por meio dos esquemas (estrutura ou organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas), que vão mudando e dando origem a novas estruturas de acordo com a idade.

A análise de cada estágio considera os comportamentos mais elementares do bebê até a vida adulta, constituindo, assim, numa forma particular de equilíbrio. Dentro desta perspectiva, a primeira infância é de fundamental importância para todo o desenvolvimento psíquico. Piaget acredita que esta seja a base de toda atividade psíquica construtiva e que “os conhecimentos adquiridos posteriormente

estão, se não pré-formados nela, amplamente condicionados pelas operações psíquicas da primeira fase da vida” (Piaget, 1966).

Nesse sentido, por meio dos seus estudos, Piaget concluiu que, ao longo do processo de desenvolvimento, as pessoas apresentam estruturas cognitivas qualitativamente diferentes. Cada uma dessas estruturas representa um estágio de desenvolvimento psicológico que, apesar das características que lhe são peculiares, apresenta alguns traços do estágio que o precedeu e prepara o indivíduo para o estágio seguinte.

Dessa forma, para Piaget, o desenvolvimento do ser humano compreende quatro grandes períodos ou estágios: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório-formal. Depois do estágio sensório motor, cada período caracteriza-se pela constituição de estruturas de pensamento originais e sua construção é responsável pela distinção entre o período atual e os períodos anteriores, sendo que o período atual sempre contém as subestruturas construídas anteriormente, as quais podem ser modificadas em função da necessidade de melhor organização. Conforme salientado pelo autor (1976), cada estágio é constituído, portanto, pelas estruturas que o caracterizam, uma forma peculiar de equilíbrio, implicando a evolução mental, no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

O mecanismo funcional presente em todos os períodos está relacionado à necessidade implícita à ação, ou seja, todo sujeito somente realiza uma ação (interior ou exterior) quando há uma motivação, que se traduz sob a forma de necessidade. E o contrário também é verdadeiro, ou seja, a ação cessa apenas quando o sujeito satisfaz essa necessidade, “[...] isto é, logo que o equilíbrio- entre o fato novo, que desencadeou a necessidade e a nossa organização mental, tal como

se apresentava anteriormente – é restabelecido” (Piaget, 1976, p. 14). As necessidades e os interesses tendem à assimilação do mundo exterior às estruturas já construídas pelo sujeito e a reorganizar essas estruturas em decorrência das transformações ocorridas, ou seja, a acomodá-las.

Deste modo, em consequência da assimilação dos objetos, a ação e o pensamento tendem a se acomodar a esses, devido à variação exterior. O equilíbrio das assimilações e acomodações pode ser definido como *adaptação*. Para Piaget (1976, p. 16), esse processo explica a forma geral do equilíbrio psíquico, “o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.”.

O período denominado sensório-motor abrange desde o nascimento até os dois anos de idade (em média), isto é, até a aquisição da linguagem, e caracteriza-se pela construção de esquemas sensoriais e motores que garantem a adaptação do bebê ao mundo exterior. Essa etapa é marcada por um desenvolvimento mental fantástico e possui caráter decisivo para todo o curso da evolução psíquica. Inicialmente não há distinção entre sujeito e objeto. O sujeito construirá progressivamente o conhecimento em contato com o meio, ou seja, por um movimento externo e interno que ocorre, tendo o corpo como referência. A criança interage com o meio através de suas próprias ações e percepções, fundamentais à construção dos objetos e do próprio pensamento conceitualizado.

Nesse sentido, a realidade da criança sensório-motora não comporta estruturalmente a diferenciação entre sujeitos e objetos, o que acontecerá mais tarde por meio das ações. Para o bebê, seu corpo é o centro de todas as realizações, sendo que a ação primitiva é testemunho simultâneo de uma

indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo. É o que Piaget chama de “egocentrismo radical”.

As repetições são parte importante do período sensório-motor. São elas que ajudarão as crianças a consolidarem condutas, fazendo com que dominem determinada ação, aperfeiçoando seus esquemas, podendo desta forma, repeti-los, modificá-los, abrindo possibilidades a novas explorações. A criança progride, assim, sob o aspecto psicológico, repetindo ações em situações diferentes e simples, levando à modificação da própria ação.

É também nesse período que a criança, por meio das assimilações recíprocas, consegue gradualmente coordenar meios e fins, o que caracteriza a emergência dos primeiros atos inteligentes. O sujeito coloca-se, assim, como fonte de ações e do próprio conhecimento, pois consegue coordenar o deslocamento dos objetos, dando início ao que Piaget denomina como “grupo de deslocamentos”. Por outro lado, o objeto adquire certa permanência espaço-temporal, tendo como resultado a espacialização e a objetivação das próprias relações causais.

Por meio da diferenciação do sujeito e dos objetos, a criança não se centra mais somente no próprio corpo, mas coloca-se como um objeto como outro qualquer, numa relação espaço-temporal e causal, agindo sobre o mundo físico e social.

O aparecimento da Função Semiótica ou Simbólica, caracterizada pelas manifestações da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental, da imitação e do desenho, tornam as ações interiorizadas e conceitualizadas.

Piaget define a interiorização das ações ou pensamento como o processo que em reproduzir-lhes o curso ou em imaginá-las por meio de símbolos ou signos (imagens mentais ou linguagem), sem que por isso sejam modificadas ou

enriquecidas. A interiorização é então uma conceitualização, pois os esquemas transformam-se em noções, chamadas de “pré-conceitos”. Como o conceito depende da representação e da linguagem, a interiorização das ações refere-se à reconstrução das ações num patamar superior, o que requer a elaboração de uma série de novidades irredutíveis aos instrumentos do patamar inferior.

Com o aparecimento da Função Semiótica, no final do período sensório-motor, a criança de um ano e meio a dois anos consegue descentrar suas ações em relação ao próprio corpo, considerando-se um objeto como outro qualquer no espaço. O sujeito, então, diferencia o significante (símbolo, signos e imagem) do significado. Neste sentido, a linguagem constitui-se no significante mais relevante, para que o sujeito estabeleça, a comunicação com o outro, adaptando-se ao mundo social. O início da inteligência representativa ocorre, assim, por meio das interações que o sujeito estabelece com os objetos e também com os adultos. Assim, se inicia o período pré-operatório.

É graças à linguagem que a criança torna-se capaz de estabelecer trocas simbólicas com os adultos e com seus pares. No período da inteligência representativa criança encontra-se então envolvida por dois mundos novos que estão inter-relacionados: o mundo social e o das representações interiores. Assim, a criança torna-se capaz de reconstruir ações passadas na forma de narrativas e de anteciper ações futuras pela representação verbal (Piaget, 1964). Resultam daí três consequências para o desenvolvimento mental, segundo o autor:

- 1 – início do pensamento tendo como base a linguagem interior;
- 2 – aparição do sistema de signos e;
- 3 – interiorização da ação não mais no plano motor, mas no intuitivo.

No período pré-operatório, o sujeito é incapaz de realizar operações. O pensamento, neste período, pode ser denominado como intuitivo, pois a criança não consegue justificar, nem provar o que afirma devido ao seu pensamento egocêntrico, não conseguindo colocar-se sob o ponto de vista do outro. A intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é desprovida de reversibilidade.

Em relação à aquisição da linguagem, esta se torna possível mediante a construção desta função semiótica ou simbólica, que leva o indivíduo a uma troca simbólica com o meio social.

Os primeiros esquemas verbais, considerados como pré-conceitos, pois caminham para a formação dos conceitos propriamente ditos, transformam a palavra em signo, fazendo com que a criança seja capaz de reconstituir ações passadas por meio da narrativa e indicando, assim, o início do pensamento. Para Piaget, o pré-conceito e o símbolo lúdico procedem ambos por assimilação direta, sem identidades nem generalidades verdadeiras. O pré-conceito encontra-se entre o individual e o geral, e baseia-se na assimilação e não numa acomodação generalizada.

Para Piaget, o primeiro subestágio do pensamento pré-operatório (de 2 a 4 anos, aproximadamente), é representado pelos pré-conceitos e pré-relações que servem como mediadores entre o sujeito e os objetos. Neste primeiro estágio, há o aparecimento de um fato que marca a inteligência sensório-motora: a passagem do egocentrismo radical para uma descentração relativa por objetivação e especialização.

No início do período sensório-motor a criança centrava sua atividade no próprio corpo. Dos 2 aos 4 anos, a conceitualização é compreendida como assimilação dos objetos às ações do sujeito. Já no pré-operatório, há a reconstrução

num novo patamar do que foi adquirido no período sensório-motor, uma centração inicial e análoga que se transforma em uma descentração entre conceitos ou ações conceitualizadas e não mais em movimentos somente, descentração essa que é também devida às coordenações progressivas que, no caso particular, assumirão a forma de funções.

Num segundo estágio do período pré-operatório, a criança já consegue imaginar e distinguir relações entre realidades mentais e físicas, porém continua colocando sua vontade própria às coisas, atribuindo-lhes propriedades conforme sua consciência. Entre 5 e 6 anos, a criança, por não conseguir, colocar-se sob o ponto de vista de outra pessoa, não compreende ainda o sentido das normas morais e sociais.

Para Piaget (1978), esse pensamento egocêntrico tem como características as centrações, ou seja, o sujeito, em vez de adaptar-se à realidade, assimila-a de acordo com seu ponto de vista, ocorrendo um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Porém, a evolução do pensamento pré-operatório se fará no sentido do equilíbrio.

Para Piaget, antes dos quatro anos, aparecem mitos espontâneos que se colocam entre o simbolismo lúdico e imaginativo. Isto se dá pelo artificialismo, que não possui a mesma regularidade que caracteriza o desenvolvimento operatório em geral. Pode-se dizer que as afirmações das crianças são contraditórias, modificando-se em detrimento do dia ou situação (Piaget fala de uma causalidade verbal e não intuitiva).

No que se refere ao artificialismo, existe uma assimilação contínua dos processos naturais à atividade humana, a qual se processa como no pré-conceito, havendo uma continuidade possível com o símbolo lúdico. Essa assimilação,

segundo Piaget, não passa do mito ou narrativa simbólica, sendo o mito artificialista um exemplo de estrutura pré-conceitual que está próxima do esquema imagístico. O pensamento artificialista ignora a generalidade e a identidade individual próprias dos conceitos, não podendo ainda ser considerado como operatório.

Segundo Piaget, há uma correlação entre o animismo e o artificialismo, no que se refere às idéias de nascimento e desenvolvimento. No caso das noções animistas, encontra-se a estrutura quase simbólica do pré-conceito, que une o esquema assimilador com a imagem exterior. Piaget faz, então, uma analogia do animismo com o símbolo secundário ou inconsciente: o jogo ou o sonho procedem de uma assimilação entre o externo e o interno, por falta de equilíbrio com a acomodação (falta de consciência do eu).

No final da primeira infância, as assimilações egocêntricas se atenuam, e o pensamento que até então era pré-conceitual (animista e artificialista) torna-se operatório, devido à causalidade espaço-temporal. Entre estes dois tipos de pensamento, encontra-se o pensamento intuitivo que garante os intermediários, por meio de uma equilibração progressiva da assimilação com uma acomodação generalizada, deixando assim a primeira de ser direta e a segunda, de ser imagística, para tender ambas na direção do esquema geral e reversível.

O declínio do artificialismo e do animismo está ligado à tomada de consciência do sujeito, diante da descoberta da interioridade do pensamento. Com relação aos nomes, estes começam a ser localizados nas coisas. Somente aos 7 anos é que a atividade mental tende a ser concebida como interior.

Piaget também analisa a coordenação dos pontos de vista da criança que influi na estrutura dos conceitos, livrando-a de seu egocentrismo simbólico para levá-la a uma socialização do pensamento.

Enfim, a criança, no período sensório-motor, adapta-se às categorias reais ou espaço-temporais por uma extensão progressiva dos esquemas sensório-motores (de movimento e de percepção). Já no período representativo, a intuição marca a transição entre os pré-conceitos e os conceitos, em que o pensamento permanece imagístico e semi-reversível, devido à falta de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A reversibilidade será atingida pelo pensamento, pela constituição das operações que resultam da coordenação das ações interiorizadas.

A função Simbólica aparece aqui ligada à atividade representativa e aos signos de toda espécie, manifestando-se por meio da imitação, da imagem mental, do jogo simbólico, do desenho, da linguagem, os quais se constituem em formas de representação que permitem à criança comunicar-se com outros e de reconstruir ações passadas e de antecipar as futuras. “A conquista da Função Simbólica determina o progresso na socialização e a consequente inserção da criança no mundo social” (Mantovani de Assis, 1994).

Tal comportamento representativo pré-operatório, chamado Função Simbólica ou Semiótica, é marcado por cinco manifestações, segundo Piaget: linguagem, desenho, imagem mental, imitação e jogo simbólico. Em seu livro “A Formação do Símbolo na Criança” (1978), Piaget classifica o jogo simbólico em três fases diferentes, considerando em cada uma tipos de jogos que seguem uma sequência lógica, de acordo com a idade da criança. O jogo simbólico tem papel fundamental na formação dos conceitos e da própria representação cognitiva.

Assim, no contexto do jogo simbólico, percebe-se claramente a presença do pensamento intuitivo e de um tipo de raciocínio denominado, por Piaget, de transdutivo, o qual precede a indução e a dedução, além de ser ausente de reversibilidade e relações. O raciocínio transdutivo prolongaria as coordenações de

esquemas sensório-motores no plano das representações, permitindo ao sujeito a deformação da realidade que caracteriza o jogo simbólico ou “faz-de-conta”. A transdução passará a ser lógica, quando suas descentrações se tornarem reversíveis.

Convém assinalar que somente o aparecimento da linguagem não explica a superioridade do pensamento lógico em relação à inteligência sensório-motora, que possui como equivalente funcional os conceitos e relações de ordem prática, cujas coordenações dos esquemas culminam em esboços representativos na sexta fase desse estágio. A linguagem, pois, entendida como palavra ou signo coletivo, permite ao sujeito evocar esquemas que até então eram considerados como práticos. Na sexta fase do período sensório-motor, a assimilação e a acomodação, embora tenham atingido um equilíbrio provisório, dissociam-se no plano representativo e da linguagem, devido à intervenção, segundo Piaget, de novas situações que envolvem não só o espaço perceptivo mas também o social.

Assim como nas fases sensório-motoras, o equilíbrio no plano representativo segue o mesmo caminho, iniciando por um mecanismo de contração que explica a irreversibilidade do pensamento, ou seja, o próprio egocentrismo. Neste plano representativo, que abrange as manifestações da Função Semiótica ou Simbólica, a assimilação se sobrepõe à acomodação. No caso do pensamento operatório, a assimilação torna-se reversível e a acomodação generalizável. O jogo simbólico, portanto, não é simplesmente um jogo. É uma forma de o sujeito adaptar-se à realidade, transformando-a e assimilando-a ao seu eu por meio de um mecanismo assimilativo cuja origem se encontra nos primórdios do desenvolvimento infantil, ou seja, no período sensório-motor.

Nesse sentido, segundo a tese piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo sequencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas. Em cada uma dessas etapas a maneira de compreender os problemas e resolvê-los é dependente da estrutura mental que a criança apresenta naquele momento.

É importante ressaltar que toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade. Comer, dormir, brincar, resolver problemas, ser bem sucedido na imitação, estabelecer laços afetivos, são outras satisfações que darão fim à conduta específica suscitada pela necessidade. Nesse sentido, pode-se dizer que a cada instante a ação é desequilibrada pelas perturbações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a essa perturbação.

Por fim, Jean Piaget defende que ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. E é esta a forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.

## 1.2 – A importância do brincar

“Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras. Brinquedo: refere-se ao objeto de brincar. Atividade lúdica: abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores”. (Friedmann, 1996)

Jean Piaget, assim como Negrini (1994), utiliza a palavra jogo para se referir ao brincar, o que, conforme os autores, pode significar desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida até as atividades mais complexas, como o

jogo de xadrez. Para Negrini, o jogo é uma “... *atividade espontânea e exploratória que a criança utiliza na sua relação com o mundo que a rodeia e nas suas relações com os iguais*” (1994, p.8).

A atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. A teoria construtivista aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro, isto é, busca detectar quais elementos capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre os sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura.

Piaget, em suas pesquisas, acompanhou empiricamente nos seus próprios filhos todo o processo de evolução do jogo, propondo, assim, uma classificação genética dos mesmos, baseada na evolução das estruturas da inteligência que estão relacionadas aos períodos de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11 anos) e formal (11-15 anos).

Nesse sentido, para que se possa fazer uma classificação do jogo simbólico infantil, é necessário abordar as características de dois períodos importantes: o sensório motor e o pré-operatório. Considerando esses dois períodos, Piaget classifica os jogos infantis em: jogos de exercício, simbólicos, de construção e jogos de regras. Todos eles caracterizados segundo sua forma de assimilação.

O período sensório-motor corresponde aos jogos de exercício, os quais são responsáveis pela formação de hábitos na criança, que aparecem nos primeiros meses de vida. Piaget afirma isso quando demonstra que Laurent, sua filha, a partir de dois meses e 24 dias, “(...) adquiriu o hábito de jogar a cabeça para trás (...) repete o gesto com um ar cada vez mais divertido (...) por várias vezes, rindo às

gargalhadas” (p.12). A principal característica deste jogo é o seu aspecto prazeroso. O prazer é que traz significado à ação. O bebê ao mamar, sugar, agarrar, engatinhar, andar, sente prazer e adquire sempre novos esquemas de ação fazendo funcionar cada vez mais os já adquiridos. Na quinta fase desse período, a criança atira longe os objetos, várias vezes, só pelo prazer de vê-los cair e alguém pegá-los.

Pouco a pouco, ela passa a utilizar a imitação para se adaptar à realidade. A imitação, uma das manifestações da Função Simbólica, está presente no período sensório-motor e em todo o período da inteligência representativa. A criança imita o que ela valoriza. Inicialmente, ela imita na presença de um modelo, o que pode ser considerado um comportamento infantil natural e que deve ser valorizado na pré-escola, criando situações que favoreçam a imitação, aumentando assim a capacidade de representação da criança.

Quando a criança consegue imitar na ausência de um modelo, este tipo de imitação é denominado por Piaget de “imitação diferida”, não implicando ainda em nenhuma representação em nível de pensamento. Nesse contexto, a imitação e a aquisição da linguagem tornam-se acessível à criança, permitindo que “a representação nascente aumente os seus poderes apoiada na comunicação” (Piaget, 1966).

Durante esse período, a criança alcança um considerável progresso quanto ao seu conhecimento do mundo, desenvolvendo cada vez mais sua inteligência prática. Porém, é no final desse período que surgem as primeiras manifestações do que Piaget denomina de “representação”.

No final do período sensório-motor, a criança começa a diferenciar significantes (signos e símbolos) dos significados (objetos e acontecimentos). Porém, Piaget considera a existência de sistemas de significações nesta fase, os

quais podem ser descritos como formas, fins ou meios, etc. O único significante se daria na forma que Piaget denomina *índice* (em oposição a signos e símbolos) ou *sinal* (condutas condicionadas), os quais não conduzem à evocação de um objeto ausente, ou mesmo a representação em si, que engloba signos e símbolos. A formação da Função Simbólica ou Semiótica, ligada à atividade representativa, consiste na diferenciação entre significantes e significados, sendo que os primeiros permitem a evocação da representação dos segundos.

Já no final do período sensório-motor e início do período pré-operatório, observa-se o aparecimento do jogo simbólico em que a criança, além do prazer de brincar, lida com a fantasia. A princípio, ela realiza a ação fictícia (ela própria faz-de-conta que chora, dorme, come etc). Numa outra fase, ela fará uma boneca ou outro objeto chorar, dormir ou comer. Nesta brincadeira, a criança lida com as frustrações geradas no decorrer de sua interação com o meio ambiente; por exemplo: quando está com raiva de alguém põe a boneca de castigo. A criança modifica e assimila a realidade, ao mesmo tempo em que suas fantasias também são modificadas. Outra característica importante do início desse período é a liberdade total de regras, a não ser as que a própria criança cria.

Assim, o período pré-operatório é caracterizado pelo surgimento da capacidade de representação, denominada por Piaget como Função Semiótica ou Simbólica, a qual comporta cinco manifestações presentes no desenvolvimento infantil: imitação, imagem mental, linguagem, desenho e o jogo simbólico. Piaget considera como instrumento de adaptação social a linguagem, que é transmitida à criança de forma já pronta. A criança acaba dispondo de um meio de expressão próprio, que é o conjunto de significantes construídos por ela segundo suas vontades, como o sistema dos símbolos, próprios do jogo simbólico. Dessa forma, a

função simbólica a torna capaz de reconstruir ações passadas e antecipar outras futuras. Tal capacidade resulta em algumas importantes consequências para o desenvolvimento mental: 1 – início do pensamento tendo como base a linguagem interior; 2 – aparição do sistema de signos e; 3 – interiorização da ação não apenas no plano motor, mas no intuitivo, isto é representativo.

Ademais, o pensamento de uma criança pré-operatória é irreversível, intuitivo, dependente de deduções por analogia, pré-lógico (limita-se à resolução de problemas que não envolvam movimentos ou transformações). Diante desse quadro, junta-se uma outra característica importante, o egocentrismo. O pensamento egocêntrico leva o sujeito a centrar-se em si mesmo, em seus próprios pontos de vista, ocorrendo assim um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A evolução do pensamento pré-operatório se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. Este tipo de pensamento também desdobra-se em três tipos de tendências intelectuais, cuja origem é a indiferenciação entre o eu da criança e o mundo: realismo, animismo e artificialismo.

Estas características são inerentes à Representação Simbólica da criança. Tal representação procede da não satisfação da criança diante de suas necessidades afetivas e intelectuais e da não adaptação a um mundo físico e social que mal compreende. Por isso, assimila a realidade ao seu eu por meio de seu próprio conjunto de significantes construído mediante suas vontades e desejos. Por isso, o jogo simbólico não consiste em simples assimilação do real ao eu, mas assimilação assegurada por uma linguagem simbólica e pode ser modificada de acordo com as necessidades da criança.

O brincar é a essência da infância, é um ato intuitivo e espontâneo, é acima de tudo um direito da criança que foi reconhecido, segundo Santos (1995), em

declarações, convenções e leis, como nos mostram a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), adotada pela Assembléia das Nações Unidas, a atual Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Santos (ibid) afirma que todas “(...)são conquistas importantes, que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos ...” ( p.5).

Mas quais habilidades cognitivas e emocionais a criança poderia construir no contexto do jogo simbólico?

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

“(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens (...) Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (Kishimoto, 1995, p.13)

Quando a criança começa a brincar, na sua vida de bebê, até os 2 ou 3 anos, ela vai aprendendo a separar o eu do não-eu. Até 6 anos, mais ou menos, a criança não tem ainda condições de zelar por seus brinquedos. Ela é, quase sempre, desajeitada, porque ainda lhe falta controle motor e, além disso, é imediatista, isto é, vive o momento presente, tem necessidade de satisfazer seus impulsos tão logo apareçam. A sua curiosidade faz com que ela desmonte os brinquedos e os explore

ao máximo. Ela não faz isso com a intenção de destruir, mas de descobrir como funcionam. É natural, portanto, que a criança pequena destrua seus brinquedos. É assim que ela brinca e se satisfaz. Só a criança mais velha é capaz de brincar, sem estragar, os brinquedos e de guardá-los com cuidado.

Para Buhler há a *brincadeira funcional*, que domina o primeiro ano de vida, quando a criança encontra prazer na observação de seus próprios movimentos (olha a mãozinha, leva o pé à boca, joga coisas no chão, repetidamente etc). Já a *brincadeira imaginativa* ou simbólica, é aquela em que a criança vincula (incute) significado às ações devendo “fazer-de-conta” em relação a qualquer e, por fim, a *brincadeira construtiva* é a relacionada com a alegria de realizar algo, depois dos 4 anos e meio. Só criança mais velha é capaz de brincadeiras associativas.

Segundo a teoria psicanalítica de Freud, a função catártica da brincadeira é realmente importante, pois permite à criança liberar emoções enclausuradas e encontrar alívio imaginário para as frustrações passadas. Muitas vezes, a emoção se intensifica tão fortemente na criança que anula a conduta lúdica, usando as brincadeiras como uma descarga emocional.

As brincadeiras aprofundam para a criança a compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que estimulam a imaginação, condições básicas para poder ser criativo. Monteiro (1979) defende que toda a capacidade da criatividade e espontaneidade, que a criança facilmente exhibe em seu jogo de faz-de-conta, se encontra bloqueado (tolhido) no adulto. Em seu lugar, encontram-se, muitas vezes, respostas prontas, estereotipadas, atitudes rígidas em relação ao novo e original.

A brincadeira é a expressão da energia vital. Bloqueá-la, pois, é converter essa energia em sintomas neuróticos ou doenças psicossomáticas. Quando a criança brinca, ela: sente-se envolvida e comprometida com o que está fazendo,

revelando inteireza no seu “aqui e agora”; não recua e nem se sente intimidada ou se arma de forma reativa; encontra soluções possíveis e confortáveis para lidar com situações-problema; apresenta facilidade de realizar e aceitar os limites formais de sua produção; tem a sensação de ter “fechado” a experiência, dentro de suas possibilidades e limites.

A brincadeira, portanto, é o verdadeiro impulso da criatividade. Não existe adulto criativo sem criança que brinque. Dessa forma, o brincar torna-se necessidade básica da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. Winnicott (1965) considera o brincar como uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e externa. Nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e torna-se capaz de participar de seu contexto e perceber-se como um ser no mundo. Logo, podemos dizer que brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

Walter Benjamin (1984) explica que a repetição é a lei fundamental na brincadeira. A criança quer não só ouvir as mesmas histórias, como também vivenciar novamente experiências, e isso lhe dá um grande prazer. Essa satisfação está relacionada com a busca da primeira experiência, que pode ser o primeiro terror ou a primeira alegria. Assim, a repetição não só é um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências como também de saborear sempre com renovada intensidade os triunfos e vitórias.

Assim, a criança seleciona brincadeiras e histórias a serem repetidas, relacionadas com seu contexto atual e, ao retomá-las, ela as ressignifica no seu presente. Nesse sentido, o brincar não pode ser considerado apenas uma imitação

da vida do adulto, pois em cada *fazer novamente* a criança pode encontrar o significado da sua experiência relacionada com seu contexto e coloca-se como agente da sua história que aceita uma realidade ou a transforma.

Como defende Froebel (1968) – psicólogo infantil que introduziu a ideia do brincar para educar e desenvolver a criança - o brincar é concebido como uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo; e os dons dos brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.

O brincar é importante, uma vez que incentiva a utilização de jogos e brincadeiras, exigindo, necessariamente, a participação e engajamento – com ou sem brinquedo -, sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante. Dessa forma, a criança passa a se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.

Através do brincar, ela prepara-se para aprender. Brincando aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. A criança é curiosa, imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

Lembrando que, em todo o brincar, a criança participa por inteiro, isto é, o brincar da criança põe em atividade sua afetividade, sua inteligência, sua motricidade. Por isso, a função dos jogos simbólicos é satisfazer o eu, por transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres ou conflitos

resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas ao contrário, uma assimilação deformada da realidade.

Os jogos simbólicos são, portanto, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca de “faz-de-conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas não está preocupada em convencê-los.

Por fim, o jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais para ao adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quando mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sansões: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Cunha (1994) defende a idéia de que brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. O brincar, de uma forma geral, estimula a curiosidade, a iniciativa e a auto-confiança. Proporciona a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos, aprende a conviver,

respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, engajando-se nas atividades e preparando-se para o futuro.

Friedmann (1996) revela que a forma como a criança brinca depende do seu nível de desenvolvimento; assim, a escolha do que e como quer brincar deve partir da criança, e ser respeitada pelos adultos, por mais estranha que possa parecer. As crianças entre 2 a 5 anos, por exemplo, se encontram no estágio do jogo egocêntrico, por isso, “(...) imitam seus colegas mais velhos mas jogam sozinhas, sem ter o trabalho de procurar um companheiro, ou jogam com outras crianças, mas sem tentar ganhar” Kamii (1985a, p.32).

O brincar de faz-de-conta é importante porque torna as experiências mais claras e a criança compreende seu significado na vida real. Neste tipo de brincadeira, ela tem também a oportunidade de expressar e elaborar desejos, conflitos e frustrações. Cunha (1997) argumenta também que quanto maior for a imaginação da criança mais chances terá de se ajustar ao mundo à sua volta. Revela ainda que o “faz-de-conta” pode ser um meio de a criança sair da realidade. Por exemplo, quando embala uma boneca no colo, com trejeitos de sua própria mãe.

Já o brincar com outras pessoas ou em grupo se inicia desde os primeiros meses, e envolve o próprio corpo, o da sua mãe e os objetos a sua volta. Mais tarde, outras pessoas. Isso se torna necessário para evitar que fique sem estímulo e, posteriormente, quando estiver maior, para aprender a aceitar a crítica de um ou mais parceiro(s). A criança, quando brinca com outra(s) pessoa(s), desenvolve seu pensamento, tornando-o “(...) *mais descentrado, socializado e coordenado ...*” (Kamii, 1991, p.35). Aprende também a esperar a vez e a interagir de forma organizada, respeitando e criando regras, o que a torna mais criativa.

Além disso, Cunha (1994) afirma que brincar junto reforça os laços afetivos e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto, por exemplo, brinca com elas, pois sentem que o jogo assim se torna mais valorizado:

“A presença do adulto em uma determinada atividade de jogo com a criança provoca o surgimento do imaginário, incitando a ficção, a vontade de vencer, de dominar o adulto. Nesta interação, o medo do desconhecido se transforma no ‘combustível’ do jogo, oportunidade de as crianças superarem suas limitações e extravasarem suas angústias profundas”. (Cunha, 1994, p.67)

O declínio do simbolismo lúdico acontece quando as construções simbólicas se aproximam mais da realidade e a ela se adaptam. A brincadeira acaba por socializar-se, respeitando as regras sociais e de cooperação com os demais. A criança não precisa mais deformar a realidade para assimilá-la, pois aprendeu a conviver, lidar, compensar e liquidar por meio da interação com os outros.

A brincadeira simbólica possibilita à criança organizar sua história de vida e coordenar seus esquemas, inclusive os afetivos. Assim, no jogo simbólico, a criança reproduz sua própria vida. Seus personagens ganham vida como projeções do seu próprio eu, dos pais, e das pessoas que a cercam, podendo, então, “reviver suas alegrias, seus conflitos, seus medos, resolvendo-os, compensando-os, ao imaginar situações em que a realidade se transforma naquilo que ela quer” (Mantovani de Assis, 1994).

Por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, o brincar favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. Agora, fantasiar em equipe é um grande desafio. No faz-de-

conta solitário, em que a criança de dois a quatro anos vive vários papéis sociais, como o da mãe, do pai ou do irmão, por exemplo, ela já se exercita para brincar com as outras crianças, aprendendo a ceder e a compartilhar mais tarde, numa brincadeira simbólica coletiva, em que as regras sociais já se esboçam e começam a ser internalizadas. No faz-de-conta coletivo ainda não há a colaboração ou competição manifestas que surgirão no jogo de regras, mas já está presente a necessidade de respeitar, pelo menos, parcialmente, o outro, para poder ser aceita no grupo.

As brincadeiras em conjunto vêm a ser a melhor experiência de socialização e aprendizagem, uma vez que, para fazer parte do grupo, é preciso aprender gradativamente a controlar os próprios impulsos de hostilidade e desagregação, já que estes também podem ser identificados pelas outras crianças, que passarão a poder vir a excluir ou menosprezar aquele que não se integra bem. O espírito lúdico da convivência prazerosa e criativa, que vinha sendo praticamente desenvolvido desde o nascimento, com o próprio corpinho e com a mãe, e depois, no faz-de-conta solitário, passa pouco a pouco a fazer parte do universo social agora transversal, entre pares, com sua complicada trama de relações, suas regras e acordos, muitas vezes ainda implícitos e velados. Assim, a criança passa a ter uma forma de se conduzir mais flexível e maleável e aprende a lidar com os ruídos da comunicação e com os imprevistos do percurso. Começa a perceber outras possibilidades de interação além das que está acostumada em seu ambiente usual e convencional, é levada pelo grupo a ceder, a improvisar, a ter jogo de cintura, assim como a usar sua imaginação e sua intuição em equipe.

Ao brincar, coletivamente, aprende também que não basta ter uma idéia nova e divertida, mas que é preciso para pô-la em prática, convencer o grupo de que vale

a pena, argumentando. A habilidade de negociação faz com que descubra a importância de saber escutar, inclusive para fazer-se ouvir. Aprende, assim, a pensar em equipe, a discutir sem se alterar tanto, a ouvir críticas, a modificar projetos iniciais sem se sentir excluído. Sua visão de mundo deixa, lentamente, de partir de um único foco, centralizado em si mesmo, para se alargar e expandir para outros pontos de vista. A força do grupo no brincar motiva a criança em seu movimento de abertura e socialização, ajudando-a a se libertar da dependência exagerada da mãe e a construir sua autonomia. O grupo propõe, estimula, desafia, negocia, decide, acolhe e rejeita, num contínuo movimento de progressivos ajustamentos recíprocos.

É importante ressaltar ainda que, as crianças pensam sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade do que pensam sobre o mundo real, e isso pode indicar que a brincadeira de faz-de-conta é um meio no qual elas são mais competentes nas tarefas que requerem flexibilidade ou habilidade de pensamentos divergentes. Nesse sentido, a atividade lúdica é um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos. Na atividade lúdica, a criança “se torna” aquilo que ainda não é, “age” com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetado, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Ultrapassa, portanto, brincando, os limites dados concretamente para sua atividade, uma vez que as ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança.

Apesar dessa evidente e reconhecida importância do brincar, alguns fatores vêm dificultando a livre brincadeira da criança, impedindo-a, assim, de se desenvolver de forma espontânea, uma vez que os mesmos acabam “impondo-lhe”

novas formas de brincar. Entre esses fatores encontramos: a falta de espaço, de companhia e de tempo, a desvalorização do brinquedo e do brincar, as deficiências física(s) e/ou mental, a situação sócio-econômica, a “negação da infância”, entre tantas outras as quais serão ainda discutidas no presente trabalho. (Didonet, 1995; Santos, 1995; Cunha, 1996 e 1997; Mc Conkey, 1991; Santos, 1995; Alves, 1983; dentre outros).

Há também crianças que são tolhidas em seu direito de brincar devido à sobrecarga de atividades que realizam (balé, inglês, natação, computação, etc.); e diante das expectativas dos pais, sentem “stress” muito cedo.

Segundo Cunha (1996) e Mc Conkey (1991), a maioria dessas crianças apresentam condições para que a brincadeira se desenvolva. Contudo, precisam de espaço adequado e de profissionais aptos que as considerem crianças globais e não fragmentadas, estimulando-lhes apenas o lado cognitivo ou o motor, esquecendo que o ser humano é o entrelaçamento de todos os sistemas: o cognitivo com o afetivo, com o motor e com o espiritual. As instituições infantis geralmente não têm lugar e nem profissionais capacitados para propiciar às crianças um desenvolvimento pleno; quando existem são caras, privilegiando apenas uma parcela da população infantil.

A questão econômica é outro fator que limita as crianças, porém não as impede de brincar. Conforme Santos (1995), apesar de a força da multimídia contribuir para o consumo em massa dos brinquedos industrializados, e de muitas crianças não poderem adquiri-los, estes podem servir:

“... de base para a recriação de outros brinquedos, adaptando-os à realidade; nessa adaptação podem ser utilizados materiais de baixo custo, como a sucata, acrescentando a eles o caráter lúdico, a alegria e o encantamento da recriação e mantendo vivo o espaço dos outros tipos de brinquedos.” (Santo, 1995, p.6)

De acordo com essa mesma perspectiva Cunha (1996) argumenta que, a sucata pode ser adaptada para atender às necessidades e aos interesses de cada criança. Contudo, vê-se mais uma vez, a negação da infância, em que mesmo com a possibilidade de se (re)criar determinados brinquedos e brincadeiras com baixo custo, isso não os torna valorizados pelos adultos o suficiente para que as brincadeiras realmente aconteçam.

Alves (1983) afirma que a sociedade está preocupada com o que a criança será quando crescer (utilidade social) e não em como ela está se sentindo e se desenvolvendo. Assim, pensam em brinquedo como: "... inutilidade absoluta. Zero de produtividade. Ao seu final, tudo continua como dantes: nenhuma mercadoria, nenhum lucro. Por que, então? Prazer, puro prazer" (p.3).

Para o autor, as crianças não estão na escola como elo na linha de montagem que as transformarão em adultos úteis e produtivos, como exige o capitalismo: "o permanente adiamento do prazer, em benefício do capital". Prazer está ligado à liberdade de pensar e atuar.

Por fim, o brincar, na maioria das vezes, é também deixado de lado em nome dos passeios realizados nos "shoppings centers", e do progresso tecnológico (tv, vídeo game, computador). A TV mostra um turbilhão de informações que às vezes inibem a criança de criar, porque traz tudo pronto. Por outro lado, conforme Cunha (1997b, p42), *"as crianças dependerão da criatividade para usar as informações que recebem. A criatividade é para solucionar problemas. Ela é uma arte para melhor viver. Quem é criativo nunca vai ter depressão, pois sempre terá o que fazer"*.

A autora diz que graças à TV, temos contato com o mundo inteiro, mas quando se é criança e se passa a maior parte do tempo em frente à TV, os ídolos

fazem o papel dos pais: compra isso, aquilo etc., alimentando ainda mais uma sociedade dependente do consumismo exacerbado e do vazio afetivo.

Cunha (1997) afirma, ainda, que a nossa sociedade gera um “autismo” pelo hábito da não-interação. Esta forma de isolamento acontece quando interagimos por muito tempo com a máquina. O computador é um exemplo disso, já que ele nos dá respostas objetivas. O vídeo game também, pois nos oferece muitos estímulos, e a vida, não. Devido a isso, tornamo-nos impacientes, porque não aprendemos a esperar, a escutar e a respeitar os limites do próximo e os nossos também.

Contudo, a TV, assim como os jogos eletrônicos, não podem ser encarados apenas como prejudiciais, pois eles estimulam o raciocínio e preparam a criança para entrar no mundo informatizado. O que é importante é que os adultos dêem oportunidades às crianças de conhecerem outras brincadeiras que possam ser praticadas principalmente em grupos, contribuindo assim com a cooperação e a socialização das mesmas.

Apesar desses fenômenos que afastam a criança do brincar livre, muita coisa vem sendo realizada em benefício da infância. Há muitas ilhas espalhadas no oceano - pessoas que têm a mesma consciência - neste caso, sobre a valorização do brincar. Como disse Ruiz (1996), em conversa informal: “Quem sabe um dia essas ilhas poderão se encontrar e formar um só continente”.

Mas infelizmente, os avanços ainda são muito lentos e graduais. Pesquisas revelam que a escolarização da criança tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar. Ou seja, as atividades mais desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permanecem na escola se resumem em leitura, escrita e formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acaba sempre impondo uma tarefa para todos. Esses

dados fazem-nos acreditar que, apesar dos avanços, sobretudo na área da Psicologia, que demonstra a importância do brincar, este, no decorrer dos anos, está sendo deixado de lado em detrimento de outras atividades.

Perante todo esse contexto, vale ressaltar, mais uma vez, a atividade lúdica como primordial para a criança em idade pré-escolar. Nesse sentido, a atividade principal não é atividade quantitativamente predominante; é aquela em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico do sujeito e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos que preparam caminho das transições, em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento e a novos tipos de atividades. Além disso, a motivação da atividade lúdica também se configura de maneira particular, diferenciando uma ação lúdica de uma ação real. A ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, uma vez que a motivação não reside nesse resultado. Desse modo, os motivos do brincar estão no próprio processo e não no produto da atividade.

O brincar constitui-se o principal componente do desenvolvimento infantil, focalizando-se na criatividade, na desenvoltura da criança em suas atividades gráficas, corporais, cognitivas, levando-a descobrir o mundo, por meio de sua imaginação. O adulto consciente da importância do brincar, principalmente o brincar simbólico, poderá proporcionar uma série de momentos, de atividades que ajudem a criança no desempenho de papéis. Suas observações são fundamentais, pois, durante o jogo, a criança demonstrará o conteúdo emocional e afetivo que advém de suas vivências em família, seus valores morais e sociais, bem como suas estratégias de negociação diante de um conflito.

### 1.3 – O brincar e o papel do adulto

Mundo mágico, faz-de-conta... O imaginário infantil realmente é infundável! Brincar de ser outra pessoa é fabuloso! Ainda melhor é poder observar como a criança constrói seu mundo, transformando-o naquilo que ela quer, assimilando-o à sua realidade.

Brincar, acima de tudo brincar com liberdade, é uma das condições para estimular a criatividade. Para as crianças, as brincadeiras aprofundam a compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que estimulam a imaginação, condições básicas para tornar-se criativo. Segundo Angela Virgolim (1994), aqueles que só vivem a realidade, incapazes de sonhar, de ousar sair da rigidez de seus hábitos são aqueles que estão mais comprometidos, em termos de sanidade mental.

Na brincadeira, a criança reproduz a sua própria vida. Por meio da brincadeira, ela constrói o real, delimita os limites frente ao meio e o outro e sente o prazer de poder atuar ante as situações, dominando-as e não sendo dominada. Existe na brincadeira um simbolismo secundário, oculto, bem próximo do sonho. Nesse terreno estão as preocupações mais íntimas, secretas e continuadas que entram em jogo.

A psicologia genética reconhece o jogo como uma atividade singularmente importante, possibilitando uma percepção da criança em seus aspectos motor, afetivo, social ou moral. O jogo, além de ser considerado como brincadeira, “é também uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, euforia, tem importância considerável” (Château, 1987, p.11).

Brincando, a criança também coloca para fora as suas emoções e personaliza os seus conflitos. Mas se brincar é tão fundamental, têm os educadores e psicólogos

consciência disso? Por que as crianças de hoje praticamente não brincam mais? Até onde, família e escola encontram-se engajadas nessa empreitada?

O mundo de faz-de-conta possibilita à criança experimentar situações que vão impulsionar seu desenvolvimento. É na brincadeira que a criança incorpora a cultura em que vive e incorpora-se a ela. Mas, as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pelo brincar, não se concretizam sozinhas.

Como destaca Rocha (1997), os trabalhos de Elkonin salientam a importância das mediações sociais para o faz-de-conta. Demonstram que esta atividade, em sua origem e desenvolvimento, não é resultante exclusivamente de processos maturacionais.

Nesse sentido, o adulto é um parceiro social privilegiado, pois além de viver na realidade os papéis imitados pela criança no faz-de-conta, é ele quem a inicia no brincar quando oferece chocalhos, ursinhos, carrinhos e bonecas, realizando movimentos que mostram como brincamos com estes objetos e que mais tarde, serão imitados e ressignificados por ela.

Esse ensinar a brincar começa muito cedo, nas relações familiares, entre mãe, pai, avô, tia, tio e a criança. Rodari (1982) descreve alguns desses momentos, chamando-os de “fantasia caseira”, com muita sensibilidade. Alimentando a “fome de estímulos” da criança, a mãe transforma em brincadeira o comer, quando transforma a colher em avião que deve entrar no aeroporto.

Estas “Fantasias caseiras”, por sua vez, possibilitam o aparecimento do acaso, pois como o próprio Rodari (1982) nos ensina, o brincar é lidar com o acaso. Assim, além de ensinar a brincar, a mãe está ensinando a criança a lidar com o acaso surgido e a ressignificar os objetos e as situações que encontram ao seu alcance.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entra numa brincadeira em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; “brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendermos” (Bettelheim, 1988, p. 142).

Para Fagulha (1985), a atividade lúdica é considerada como o meio privilegiado, para que o adulto entre em contato com as crianças. É por meio da brincadeira que a criança expressa seus desejos, ansiedades, valores, expectativas, reproduzindo e imitando situações provenientes do seu dia-a-dia.

Por meio da brincadeira simbólica, a criança transforma a realidade e objetos, cria enredos e coloca-se como soberana num mundo denominado de faz-de-conta. Nas brincadeiras, desenvolvem diversos temas que remetem a fantasias inconscientes, segundo Freud (1920), como a união entre os pais, a chegada de um novo bebê, e tantas outras situações.

Fagulha (1985) ressalta ainda que, mesmo que a criança retire da realidade “qualquer elemento” (dentre situações, fatos, acontecimentos) para criar, segundo sua fantasia, situações imaginárias, isto não dispensa o adulto de prestar maior atenção ao brincar e de tomar cuidado em não desenvolver certos estereótipos diante das atividades infantis.

O que se vê, comumente, na relação adulto-criança quando o assunto é o brincar, é a divisão do brincar de meninas e meninos. Numa sociedade extremamente preconceituosa, acaba-se por se preocupar demasiadamente com a separação dos brinquedos, funções e brincadeiras entre os sexos. Todavia, no

período pré-operatório, marcado pelo egocentrismo, vê-se a necessidade de a criança explorar o mundo por meio do jogo simbólico, de utilizar o espaço do faz-de-conta para expressar seus desejos, resolver conflitos, e cabe aqui mencionar a curiosidade de meninos pré-escolares em relação a este espaço, as bonecas, aos objetos que representam a cozinha e outras atividades femininas.

Muitos pais, contudo, não compreendem que é perfeitamente normal um menino de cinco anos interessar-se em brincar com bonecas. Este fato pode ser ainda reforçado, se a criança possui um novo irmão na família, se observa o cuidado da mãe com o bebê. Paralelamente ao estágio pré-operatório descrito por Piaget, temos a fase fálica, segundo Freud (1920) em que a criança começa a interessar-se pelos órgãos genitais, pelas diferenças de sexos, destacando-se o Complexo de Édipo, no caso dos meninos.

A grande questão é a de que o problema de muitas crianças não se encontra nelas mesmas, mas nas concepções errôneas dos adultos sobre as brincadeiras infantis. Tais concepções podem causar danos psicológicos e sociais.

Até mesmo os psicopedagogos têm utilizado o jogo simbólico como fonte de informação sobre o interior da criança, a fim de ajudá-la em seus conflitos que resultaram em alguma dificuldade de aprendizagem, além de fazer um trabalho paralelo com os pais. Nesse sentido, o faz-de-conta é mais do que um período de brincadeira espontânea, é o lugar do expressar das emoções, dos sentimentos, das fantasias, da descoberta, da imaginação.

Um mundo onde a lógica adulta não tem a menor importância. Os cheiros espalhados pelas casas dos avós e padrinhos, os mistérios do quintal de sua casa, a penumbra ao entrar debaixo da cama e que lhes confere o *status* de observadores privilegiados de um mundo interdito aos demais, são para elas momentos de puro

prazer e fruição da vida, algo que os adultos já abandonaram no fundo de um baú de lembranças, solidificadas pelos hábitos que agora tentam imprimir a elas.

Na lógica adulta, uma boneca que mereça o *status* da beleza e admiração, deverá conter inúmeros pré-requisitos de tamanho, peso, cores, formas, medidas e texturas. Uma cópia perfeita de bebê, por exemplo, deve deixar no ar certa dúvida, sobre sua existência como uma criança real. As bonecas que representam os ícones da mulher jovem, sofisticada e admirada devem trazer consigo tantos acessórios quantos forem necessários para conferir autenticidade a esses conceitos.

Enquanto o adulto precisa constatar que absolutamente todos os elementos do seu mundo fragmentado estão ali, a criança pequena satisfaz-se em enrolar o gatinho nuns trapos e dizer que ele é o seu filhinho. O adulto carece de encontrar e oferecer à criança detalhes objetivos enquanto que para os pequenos, eles nada significam, ou então, têm outra significação.

Adultos e crianças parecem não ver o mundo pela mesma ótica. O adulto, contaminado pela lógica do capital e da globalização, cria brinquedos pedagógicos. Preocupa-se em estimular a criança ininterruptamente. A mãe já decora o quarto da criança com as letras do alfabeto antes do seu nascimento. Escolhe as cores do vestuário da criança segundo o sexo apontado na ultrassonografia. Meninas não vestem azul, assim como o rosa é interdito aos meninos.

E quem disse que essa diferenciação tem sentido para uma criança até os três anos, que está mais interessada em descobrir concretamente as diferenças entre o seu corpo e a dos amiguinhos? Separar os bebês pelo sexo é algo próprio dos adultos, da mesma forma em que meninos e meninas na primeira infância, não diferenciam os tipos de brincadeiras preferidas como sendo atividades de gênero.

Assim sendo, meninos e meninas tanto passam batom quanto desejam fazer a barba como o homem da televisão. Desejam experimentar as roupas e sapatos dos pais, sem que isto tenha qualquer coisa a ver com futuras escolhas de orientação sexual. Eles estão simplesmente fruindo, experimentando, fantasiando, dialogando com a realidade à sua maneira. São capazes de aprender muito mais sobre pesos, texturas, medidas, lateralidade, temporalidade, escrita e matemática, brincando e criando suas próprias regras e jogos, do que se forem expostos à realidade escolar meia dúzia de horas, seis dias na semana. Aprende-se mais no quintal ou *play-ground* do que com jogos ditos pedagógicos que nada mais são do que tentativas de engessamento dos seus corpinhos selvagens. Tenta-se educar a mente, atrair o olhar, para disciplinar o corpo.

#### 1.4 – O brincar e o papel da Escola

Não se pode negar que o desejo de todos os pais é ver seus filhos felizes e realizados na vida. Parece simples? Não é! E a cada dia se torna mais complicado atingir esse objetivo, pois existe uma ansiedade muito grande quanto ao que deve ser prioritário na vida da criança: brincar, com todas as suas fases e vivências exploradas em completude, ou colocá-la o mais cedo possível em contato com o saber historicamente construído pela humanidade?

Segundo diversos estudiosos, entre eles Piaget, as experiências são fundamentais para o processo de aprendizagem de uma criança e ocorrem principalmente no convívio com seus pares, durante as brincadeiras e as interações sociais. Além disso, se o tempo e o espaço da interação lúdica forem respeitados, revelarão uma poderosa força de ação preventiva, e até curativa, nos possíveis

problemas de aprendizagem que poderão surgir no Ensino Fundamental. É através do jogo simbólico e das trocas sociais que as crianças têm a oportunidade de desenvolver responsabilidades, fazer escolhas, tomar decisões e desenvolver suas capacidades e habilidades específicas - pontos-chave de um profissional de sucesso.

Podemos observar à nossa volta que o tempo da infância está diminuindo. Cada dia mais cedo a criança é vista como adulto e cobrada por isso. O que lhe reservará o futuro dependerá das decisões que tomarmos hoje.

Mas qual das ciências conseguiu até hoje provar que a manutenção dos corpos em estado de repouso garante maior, ou melhor, aprendizagem? Mesas, cadeiras, livros, monitores de vídeo, material pedagógico às toneladas e professores têm sua importância, mas poderão realmente substituir a experimentação *in loco*? Três metros podem ser coisa muito abstrata para quem nunca se pendurou numa árvore. Símbolos de “pertence” ou “não-pertence” dizem muito pouco para quem nunca colecionou nem meia dúzia de quinquilharias e penduricalhos.

Como já dizia Chateau (1987), o brincar está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. E este é o significado da instituição de Educação Infantil: um lugar para o brincar. Mas como estaria este lugar sendo utilizado nas instituições pré-escolares de nosso país?

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, em seus três volumes, observa-se a relevância que é dada ao brincar, tanto para crianças de 0 a 3 anos como de 4 a 6 anos. O brincar deve estar presente em todas as atividades, nos projetos desenvolvidos, no próprio espaço da sala de aula, e é definido como “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (MEC, 1998).

No Volume 2, sobre Formação Social e Pessoal, destaca que algumas capacidades importantes são desenvolvidas por meio do brincar: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, vê-se nas brincadeiras de faz-de-conta a diferenciação de papéis: a criança brinca de pai, de mãe, de polícia, de médico etc.

A criança imita na ausência de um modelo, evocando emoções, sentimentos e significados vividos em outros contextos. O brincar é o espaço da coordenação das experiências adquiridas, uma atividade interna baseada no faz-de-conta que a criança cria, escolhe papéis e aprende a resolver conflitos, problemas e negociar regras de convivência.

O Referencial ressalta ainda que, a brincadeira simbólica sempre parte de uma motivação individual, pois depende do desenvolvimento emocional de cada criança. A criança aprende a compartilhar suas idéias e seus pontos de vista por meio da interação social, além de elaborar suas próprias noções de moral e justiça. Tal atividade favorece a interação entre as crianças, a imitação espontânea e a construção de imagens mentais na ausência de um objeto ou de uma pessoa.

Com certeza o faz-de-conta está presente em todas as áreas do conhecimento estabelecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seja no Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Ademais, o brincar além de essência da infância é um direito da criança. Direito este reconhecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) adotada pela Assembléia das Nações Unidas, pela atual Constituição Brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Essas conquistas são importantes, uma vez que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade.

Para a escola talvez seja importante para sistematizar os conteúdos, organizá-los de uma forma menos caótica, construir ritmos e hábitos, estes elevados à categoria de imprescindíveis na sociedade contemporânea. Talvez o pecado ocorra quando se tenta limitar o que a criança deve aprender ou forçar aquilo que não vem ao caso naquele momento. Assim como brincar, aprender deveria ser uma atividade espontânea, mesmo na escola ou apesar dela.

Quão espontâneos são os brinquedos que a própria criança inventa e a partir dos quais estabelece pontes entre o seu mundo, a realidade imediata e o conhecimento que um dia ainda virá a ser sistematizado pela escola! Suas coleções de grilos, vaga-lumes e bolas de gude; o sapo que vive debaixo da escada escura e fria; a boneca de pano sem rosto definido, mas que interpreta mil papéis diferentes; o caco de cristal de valor inestimável, encontrado durante a última expedição ultra-secreta; a generosidade das goiabeiras que permitem escaladas inacreditáveis, sem que os galhos se quebrem; as estórias de terror ouvidas debaixo da mesa nos dias de chuva.

Nas palavras de Ruben Alves:

“ (...) arte e brinquedo têm isto em comum, não são meios para fins mais importantes, mas puros horizontes utópicos em que se inspira toda a canseira do trabalho, suspiro da criatura oprimida que desejaria ser transformada em brinquedo e em beleza.” (Alves, 1990, p. 104)

Parafraseando Walter Benjamin, diríamos que é próprio da criança descobrir aquilo que o adulto já não é mais capaz de ver, simplesmente o novo.

Não é segredo que a escola sempre procurou atender às necessidades da sociedade e, para isso, organiza-se e se estrutura. Esse processo de ascensão da criança vista como adulto é facilmente comprovado na mídia, que busca refletir valores e estilos dominantes. Nela, a criança praticamente desapareceu e, quando

surge, é mostrada como um adulto em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos XIII e XIV.

Segundo Piaget, os acontecimentos característicos dos períodos da inteligência sensório-motora (até dois anos) e da inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 7-8 anos) constituem experiências fundamentais e estruturantes para as fases posteriores do desenvolvimento cognitivo. Em cada período do desenvolvimento, a criança possui uma forma de compreender e resolver problemas. Nesse sentido, é importante notar que, à medida que a concepção de infância perde seu sentido próprio e passa a ser entendido como somente uma fase antecedente da vida adulta, seus indicadores simbólicos também perdem relevância. Esse fato pode ser observado, por exemplo, na ausência de roupas e calçados infantis, nos hábitos alimentares, na eliminação dos jogos e brincadeiras espontâneas etc.

Nas últimas décadas, tem se observado um crescente cerceamento à possibilidade de a criança brincar, principalmente nas grandes cidades, como consequência da limitação de espaço, aumento da violência urbana ou, ainda, ansiedade das famílias, e/ou entendimento equivocado de algumas escolas, a respeito do processo de alfabetização, ocasionando uma antecipação escolar. Nesse esquema, o universo lúdico é muitas vezes suprimido da vida da criança. Este fenômeno tem ocorrido independente da classe social à qual ela pertence, pois a privação acontece tanto para aquela que não brinca por estar inserida no trabalho infantil, seja no farol vendendo balas ou no cuidado da casa e dos irmãos menores, quanto para aquela que tem tantas atividades em sua rotina, além da escola (inglês, balé, natação, computação, judô, e por causa ou efeito, também em terapias: psicológica, fonoaudiológica etc.) que não sobra tempo e espaço para brincar.

Vale ainda ressaltar que, o tempo e espaço da interação lúdica para a criança são de fundamental importância preventiva e curativa em relação a possíveis problemas de aprendizagem e de saúde mental e condição para um processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça nos primeiros anos de vida. Quantas dificuldades escolares ou "diagnósticos" de problemas de aprendizagem poderiam ser evitados com a garantia de um desenvolvimento saudável da primeira infância, com a oportunidade da vivência simbólica através do lúdico e do convívio social com outras crianças?

Para desenvolver o senso de responsabilidade, por exemplo, a criança precisa ter a oportunidade de fazer escolhas, de tomar decisões, de exercitar suas competências e de desempenhar tarefas coerentes com sua capacidade mental que inclui também as habilidades físicas. Ao estar inserida em um contexto próprio para sua faixa etária e com a oportunidade de brincar, ela exercita tais competências e experiências.

Além disso, através da brincadeira, cada criança manifesta a forma como está organizando sua realidade, vivencia possibilidades, limitações e conflitos dos quais muitas vezes não sabe ou não pode falar. É pelo lúdico que a criança é introduzida de forma gradual, prazerosa e eficiente no universo sócio-histórico-cultural além de fornecer o embasamento para todo o processo de aprendizagem, pois favorece o raciocínio, a reflexão, a construção da autonomia e da criatividade. Privar a criança de brincar e de vivenciar o lúdico, a linguagem simbólica, encurtando o período da primeira infância, iniciando-a na escolarização formal precocemente, é uma atitude que poderá comprometer o desenvolvimento infantil saudável, acarretando consequências para a vida escolar e também para a forma como aprende.

Mas como as relações escolares entre adulto e criança se produzem no brincar?

Na escola, espaço onde as relações adulto-criança e criança-criança são deliberadas e se concretizam com maior intencionalidade, a preocupação do professor centra-se em trabalhar conteúdos e conhecimentos ditos escolares. A professora procura garantir que a criança adquira determinados conhecimentos relativos a sabores, tamanhos, formas geométricas, letras, números, etc. Assim, os elementos traduzidos no faz-de-conta (objetos simbólicos, ações substitutivas, papéis e temáticas) pelas crianças durante as brincadeiras - ainda que também possibilitem o aparecimento do acaso -, muitas vezes são trazidos para a realidade pela professora, que ressalta às crianças os conteúdos presentes nessas brincadeiras.

Como em situações não escolares não existe essa preocupação, é possível que o adulto fora da escola acabe cumprindo o papel de privilegiar o desenvolvimento do faz-de-conta de modo mais eficaz do que o próprio professor na escola. Atualmente,

“(...) a professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas apresentando um modelo de conhecimento que, em geral, tem como referência as diretrizes que a sua cultura oferece sobre o seu papel e sobre que sujeito se deseja que ela constitua e, na cultura escolar, e o imaginário não tem sido os caminhos mais prestigiados.” (Rocha, 1997, p. 81).

Quando a professora acredita que precisa trabalhar conteúdos escolares, ela geralmente se ausenta do brincar, considerando que a criança sabe brincar sem sua interferência. Nesses casos enquanto a criança brinca, a professora distante do mundo imaginado pela criança aproveita o tempo para organizar materiais usados em sala, trocar idéias com outras professoras que dividem o espaço do parque, fazer seu intervalo, ou somente observa as crianças brincando, a fim de evitar ou

solucionar conflitos surgidos entre elas; ou então, quando uma professora manifesta o desejo de inserir-se na brincadeira das crianças, acaba causando estranhamento.

No entanto, se na escola a professora considera que o brincar de faz-de-conta também é aprendido e se esse brincar também vai possibilitar o desenvolvimento da criança, esses momentos naturalmente serão compartilhados entre professor e criança.

Assim,

“(...) todas as possibilidades do conhecimento, enraizadas na estrutura das atividades lúdicas, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões.” (Rocha, 1997, p. 73).

Além disso, como a brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma re-elaboração criativa delas, e por consistir sempre e apenas de materiais colhidos na realidade, o adulto tem a vantagem de dispor de uma experiência mais vasta, de um repertório mais amplo de formas para imitar que lhe permite ir mais longe com a imaginação.

Assim, ao compartilhar sua experiência inventiva com a criança, a professora ensina-a a brincar. E, quando o faz, ajuda-a a crescer, pois conhecendo as diversas contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento infantil, ela (professora) pode contribuir nesse processo, compartilhando possibilidades ainda não experimentadas. Nesse sentido, possibilita à criança evoluir aos períodos de desenvolvimento ainda não atingidos.

Não se trata de brincar “no lugar da criança”, relegando-a ao papel de mera espectadora. Trata-se de se colocar a seu serviço. É ela quem comanda. Brinca-se “com ela”, “para ela”, para estimular sua capacidade inventiva, para dar-lhe novos

instrumentos que serão usados quando brincar sozinha, para ensiná-la a brincar (Rodari, 1982, p. 93).

Para tanto, a professora precisa se tornar parceira no jogo, pois é só fazendo parte dele que encontrará caminhos, indicados pelas próprias crianças, para destacar aspectos e possibilidades contidos na brincadeira. Assim, estimula e organiza as repostas das crianças, colocando ao seu alcance novos elementos e possibilidades significativas.

“A intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (Oliveira, 1997, p. 62). Por isso, o adulto colocando-se como parte do grupo que brinca pode propor para as crianças temas para a brincadeira, que podem ser ou não aceitos e explorados por elas. Brincando, a criança mostra ao adulto e a seus pares, até onde elaborou sua compreensão sobre o mundo. Além disso, quando o adulto se dispõe, a criança revela seu desejo de que ele participe de suas brincadeiras, tornando-se motivo de alegria para ela.

A Lei nº 11.274 (de 06.02.06), que altera a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), propõe o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, a fim de ampliar o período obrigatório de escolarização em nosso país, democratizando o ensino público. Embora a medida tenha os objetivos de melhoria na educação, a definição de primeira infância, período do desenvolvimento infantil do zero aos seis anos, com suas características e necessidades específicas não se altera. Nesse aspecto é preciso uma atenção especial para não se cair no grave erro de uma escolarização precoce, fato que compromete de maneira significativa a formação da criança, privando-a das vivências próprias da sua fase.

Como defende a autora Mantovani de Assis (1976), o enfoque dado aos conteúdos leva ao chamado “furto do lúdico”, no qual as crianças que estão vivenciando o seu primeiro contato com a escola são tomadas por obrigações precoces de uma educação infantil concebida como preparação para o Ensino Fundamental.

A negação do lúdico na escola também pode ser estendida como uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação da criança pela escola.

Atualmente, nas escolas, a ênfase dada é aos conteúdos escolares. As professoras recebem a seguinte orientação das coordenadoras: “A pré-escola não é pra ser um espaço alfabetizante, mas sim um ambiente alfabetizador”. Com isso, a escola passa a ser um espaço que tem por objetivo primordial a transmissão de conteúdos curriculares, uma vez que deveria um ambiente que proporcionasse à criança o ser criança, e como consequência disso, sua alfabetização.

As crianças têm no seu dia-a-dia um curto espaço de tempo reservado ao brincar e a pré-escola é concebida como preparação para a escolaridade futura das crianças, onde, muitas vezes, o brincar é transformado em exercícios e a intervenção da professora tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidas.

A atividade é normalmente proposta através de oferta de materiais e jogos didáticos, autoinstrutivos, com vistas a ensinar as crianças noções de forma, dimensões, cores, letras e números. Acredita-se que oferecendo material concreto ou exercícios mimeografados sob a forma de jogos, as crianças serão seduzidas para a aprendizagem. Através do uso desses materiais autoinstrutivos, objetiva-se que elas sejam preparadas e treinadas para as aprendizagens futuras.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (1998) faz uma crítica a esta concepção de brincar. Recomenda que o brincar com jogos pedagógicos não pode ser considerado brincadeira, pois o tema, os papéis e as ações das crianças foram definidas *a priori*, em função de objetivos prévios. A isso já fazia referência Kishimoto (2001): o jogo quando sujeito a ordens deixa de ser atividade voluntária, deixa de ser jogo.

Outra concepção ressaltada e criticada pelo RCNEI (1998) é a que considera o brincar como uma atividade associada à liberdade. Acha-se que ao brincar as crianças sentem-se mais livres e assim o movimento é associado à bagunça. O brincar é então considerado como “estorvo” na situação de aprendizagem e não é permitido no ambiente educativo. Dessa perspectiva, o brincar é concebido como forma de relaxamento, para liberação das energias contidas na sala, é permitido apenas em certos momentos geralmente reservados ao final do período.

Pode-se notar aí que o lúdico vem sendo negado à infância. As atividades dirigidas, realizadas pelas crianças, com a orientação do professor, são entendidas como trabalho pedagógico. Para Dantas (2000), o trabalho é entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto.

Atualmente podemos comparar nossas escolas como uma fábrica onde as crianças são como os funcionários, estão ali para produzir o que lhe foi pedido pelo adulto. O lúdico está vinculado à improdutividade, atividade não séria. O que importa são os conceitos que podem ser adquiridos pela criança, vista apenas como um vir a ser. Um balde vazio que deve ser preenchido pelo adulto.

Propiciando-se o brincar, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender de maneira ativa e própria os comportamentos, usos, costumes e sentimentos do homem.

Segundo RCNEI (1998), cabe aos profissionais da educação infantil propiciar atividades de brincar que proporcionem às crianças a escolha entre várias opções. O papel do adulto deverá ser o de estimular a imaginação das crianças. As atividades devem possibilitar que a criança escolha entre vários papéis, linguagens e regras; o professor de educação infantil deve estar atento para não impor seus desejos e vontades. O termo brincar, nestes referenciais é adotado para denominar esse espaço de elaboração, considerado como um laboratório do pensamento infantil, constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseada em regras que estejam diretamente associadas à infância.

Na perspectiva do RCNEI (1998), o brincar é uma atividade sócio-cultural, que se origina nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Trata-se de uma atividade humana, social que envolve aspectos sociais e culturais. É constituinte da cultura. É também um processo, é a produção da cultura.

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões do desenvolvimento infantil: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. Garantindo, assim, os direitos das crianças. Nossas crianças têm o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Para tanto, as instituições de Educação Infantil devem estar atentas para que estejam garantindo estes direitos e, assim, proporcionando às crianças uma educação de qualidade.

Essas instituições devem, também, favorecer condições para que ocorram as situações imaginárias, as quais devem fazer parte do planejamento do professor. Garantir o espaço para o imaginário na educação tem a ver também com uma proposta de Educação Infantil que acredite na importância da troca de

conhecimentos que ocorre na situação imaginária e na valorização desta atividade no próprio planejamento do professor. Deve-se também proporcionar às crianças momentos inesperados nos quais eles possam programar as atividades, mostrando que estão sendo ouvidas, respeitando seu direito a atenção.

O RCNEI (1998) sugere, ainda, a criação de cantos nas salas de pré-escolas e aponta para a importância da organização do material, que deve ser arrumado de maneira clara e acessível para a criança, em prateleiras à altura das mesmas, evitando-se as caixas fechadas. A visualização do material ajuda as crianças a entenderem que o mesmo está na sala para ser explorado e usado.

Na sociedade moderna, o espaço que deveria ser dado ao brincar tem sido preenchido com outras atividades, como jogos de videogame e o computador, símbolos da mais alta tecnologia. Mesmo as instituições de educação infantil têm relegado a um segundo plano as atividades livres e espontâneas como o jogo simbólico. Tais atividades são realizadas somente quando “sobra um tempo”, tempo este dedicado a atividades dirigidas e de alfabetização, como demonstra a pesquisa de Magnani (1998). A autora revela em seu trabalho a necessidade de resgatar o brincar nas instituições de educação infantil, ressaltando a importância de uma melhor formação e conscientização do educador.

Atualmente sabemos que quanto mais enérgico for o professor, mais disciplina consegue, por isso as crianças permanecem tanto tempo em filas e fazendo atividades em folhas mimeografadas. Entretanto, como comprova Magnani (1998), isso representa o maior fracasso na educação. Não é com autoritarismo que o professor vai propiciar o desenvolvimento da criança, mas dando-lhe opções de escolha. O professor precisa preparar um ambiente livre de repressões, propício à espontaneidade, à liberdade, no qual a própria criança se sinta interessada e

desafiada. O interesse comanda a atividade dos dois lados: por parte do professor, que aceita o desafio que cada aluno representa, e por parte do aluno que é tocado pela situação estimuladora. Para isso, faz-se necessário conhecer a criança. Entretanto, cada ser humano é único, isto é, tem um nível de informação, uma condição física, emocional, intelectual e sócio-cultural. Todos esses aspectos do desenvolvimento humano estão interligados e precisam ser considerados em qualquer atividade realizada com a criança.

Os conteúdos desenvolvidos durante as brincadeiras infantis, bem como os temas, os materiais, as oportunidades para as interações e o tempo disponível são fatores que dependem do currículo proposto pela escola, revela Kishimoto (1994). Da mesma forma, Hohmann (1979) acredita que a função dos adultos no planejamento é de “(...) apanharem as sugestões das crianças e as trabalharem com elas: de apoiarem, encorajarem, e desenvolverem as idéias das crianças.” (p. 99)

A formação do educador, por sua vez, no plano da prática pedagógica, decorre uma demanda teórica importante, que é um aprofundamento do conceito de brincar livre. Isso deve vir acompanhado de uma prática que pode ser conseguida nos momentos em que a escola está ociosa. Para isso, é preciso a organização de um espaço no qual predomine o lúdico. Segundo Negrini (1994), a brinquedoteca encaixa-se muito bem nesta idéia e pode ser criada e mantida com a ajuda da comunidade no próprio contexto escolar.

Para Barbato Carneiro (1995), a escola perde muito tempo com as explicações orais ou as atividades escritas que não possuem nenhum significado para a criança, e “(...) talvez essas sejam as razões do nosso fracasso” (p.31). As brincadeiras e jogos fazem sentido para criança, por isso não fracassam, em seus raciocínios. Agora, o “jogo da escola” é para aprender regras simbólicas de várias

espécies. O que não se supõe é que é preciso haver continuidade entre o que alguém conhece fora da escola e o que se aprende nela. Esta forma de conceber a educação revela a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas explorando as brincadeiras das crianças em contextos naturais, como as áreas de brincadeiras na rua, em casa ou na própria escola, nos momentos em que a criança pode escolher as brincadeiras.

O ambiente proporcionado à criança na instituição de educação infantil também é um ponto a ser considerado. A qualidade do ambiente pré-escolar tem um profundo efeito sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no que se refere à imaginação. Um lugar para brincar tem que ser aconchegante, colorido, com materiais diversos. Cadeiras e mesas podem se transformar em uma cabana, assim como pedaços de papelão, em uma casa de faz-de-conta. Os materiais devem ser organizados em caixas e prateleiras para facilitar sua utilização e visualização pelas crianças.

Quando não se tem um espaço específico para o faz-de-conta, um canto da sala de aula deve ser reservado para esta brincadeira. neste caso, o adulto deve proporcionar materiais e objetos como roupas, sapatos, bijuterias, maquiagem, mapas, pequenos animais, carros, contemplando assim tanto o interesse de meninas como meninos. Em algumas instituições o espaço da sala de aula destinado ao faz-de-conta acaba sendo frequentado somente por meninas, pois os objetos representam somente atividades e características femininas. Por outro lado, o canto do faz-de-conta, muitas vezes, se restringe a uns poucos objetos quebrados, bonecas sem um dos membros, batons quebrados, etc.

Deve-se considerar que as crianças também se interessam por brinquedos simples, por sucata, transformando, por exemplo, um rolo de papel toalha num telescópio.

Não se pode determinar que o faz-de-conta ocorra somente na sala de aula, pois a criança pode brincar simbolicamente em qualquer outro lugar. Outros cantos ou ambientes podem ser criados, como o canto dos animais, que deve ter a ajuda de um adulto.

É na pré-escola que a criança tem a possibilidade de brincar com materiais e brinquedos de diferentes dimensões muito maiores do que aqueles que os espaços domésticos permitem, enriquecendo, assim, sua habilidade motora e as suas experiências com materiais e objetos diversos. Além disso, pode dispor de uma equipe a sua disposição para lhe dar segurança e chances para as ocorrências de situações lúdicas, e, assim, dar condições para que as crianças possam também construir as suas próprias “engenhocas” e não apenas brincar com os brinquedos comprados.

Por fim, qual seria então o real problema da supervalorização da alfabetização, em relação ao brincar? Será a falta de conhecimento por parte dos profissionais dos benefícios do brincar espontâneo ou a pressão dos pais e da própria sociedade?

Na atual situação educacional de nosso país, crianças que frequentam a pré-escola podem já, antes de terminar este nível, ingressar no ensino fundamental. Infelizmente tal procedimento, na maioria dos casos, reflete a ansiedade dos pais no sentido de que a criança adquira conhecimentos além de sua capacidade, não se respeitando o período de desenvolvimento em que se encontra.

Por outro lado, alguns problemas comuns podem interferir no jogo de faz-de-conta: o número excessivo de atividades na vida da criança, a TV, os jogos eletrônicos e o próprio computador. Para Singer (2001), pesquisas indicam que, ao incentivar crianças de quatro anos de idade em suas brincadeiras simbólicas, isso pode servir como reservatório de criatividade, imaginação e auto-estima para toda a vida. O professor deve interferir de modo adequado, participando da brincadeira, quando convidado, encorajando a criança a envolver-se simbolicamente na brincadeira.

O jogo simbólico desenvolve a coordenação motora, a linguagem e leva a criança a resolver problemas por meio de suas interações com outras crianças. O jogo pode ser considerado o principal trabalho da criança, mas isto só é possível, se visto como diversão.

Quando se fala do brincar, logo se imagina uma menina cuidando da sua boneca ou meninos brincando de carrinho. Contudo, os adultos consideram o brincar da criança como algo não sério, fazendo assim a distinção entre o brincar e a realidade. No caso da criança, ela não faz esta distinção naturalmente sem a ajuda do adulto, pois o brincar é o seu modo de viver e de crescer.

Diante deste fato, muitos filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos e outros profissionais têm se interessado por esta área do desenvolvimento infantil. Vê-se, primeiramente, a necessidade da observação sistemática do brincar da criança e o seu desdobramento num imenso prazer que surge por meio desta atividade.

Por conseguinte, o brincar é fundamental para uma vida adulta saudável, levando o indivíduo a ser mais criativo diante dos problemas e situações do dia-a-dia. mas, como resgatar a importância do brincar simbólico? E ainda, como ajudar

pais e professores a incentivarem e implementarem este jogo infantil? Para isso, como já foi mencionado, deve-se partir da premissa de que a criança necessita: da fantasia, da imaginação, de desempenhar papéis, de imitar, de viver seu mundo de faz-de-conta.

O adulto deve ter o cuidado de participar da brincadeira, quando convidado, ou simplesmente constituir-se num trampolim para a criança, no sentido de envolvê-la na brincadeira de faz-de-conta.

Os pesquisadores da área destacam que um dos motivos para pais e professores não se envolverem nas brincadeiras infantis é a falta de tempo. Em alguns momentos, a televisão acaba se tornando um recurso útil e uma alternativa para dar à criança uma ocupação. Essa alternativa acaba levando à criança uma série de imagens de violência que afetam o comportamento infantil, sendo que algumas se tornam mais agressivas com os próprios pais e colegas de escola.

Há, desta forma, necessidade de um trabalho sério com pais e professores, para que estes percebam a riqueza do brincar, do faz-de-conta, e que podem aprender muito, quando da sua participação junto às crianças. Devem ter consciência de que as crianças imitam os adultos, seus gestos, suas ações, seu modo de ser, e que utiliza durante o jogo simbólico materiais diversos em representação de outros, como um pedaço de madeira para representar um biscoito.

Para Singer & Singer (1975), uma infância rica em jogo de fantasia fundamenta a vida adulta não só com imaginação e um senso de graciosidade, mas também com habilidades adaptáveis que são úteis e necessárias para lidar com uma sociedade complexa. O faz-de-conta, o fingir ser alguma coisa ou alguém, atividades que começam cedo na infância e continuam na vida adulta, são básicas para o ser humano.

Quando meninos e meninas cozinham, costuram e lavam pratos durante o jogo de faz-de-conta; quando fingem ser médicos, bombeiros, estão aprendendo toda sorte de fatos sobre o mundo que os rodeia. Ao encorajarmos as crianças a brincarem com estes jogos, abrimos a porta para muitos caminhos de contato e interação com outras crianças e para o desempenho de papéis. Ao atribuírem papéis a si mesmos e aos colegas, as crianças acomodam-se às demandas do jogo ou do grupo, desenvolvendo suas habilidades de flexibilidade e resolução de problemas.

Kishimoto (1996) destaca que, para analisar o brincar, há necessidade de considerar a cultura em que está inserido, ou seja, compreender a cultura lúdica como um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.

O jogo delinea-se como um instrumento de interpretação da realidade pela da criança, uma fonte de cultura e da prática social que a leva a dominar um mundo mágico e simbólico. Quanto à cultura lúdica, esta é interpretada como esquemas de brincadeiras, que evoluem por meio dos temas propostos pelas próprias crianças, as quais determinam suas próprias regras. Ao brincar, a criança apropria-se de seu meio, de sua cultura, produto da interação social. É um movimento que ocorre internamente, mas que caminha juntamente com o externo, como a cultura.

A cultura hoje não é oferecida só pelos livros, na escola, na família, mas por meio da televisão e do próprio brinquedo. A televisão oferece uma série de alternativas em desenhos e programas, porém a qualidade de muitos deles deixa a desejar. O conteúdo tratado nestes programas gira em torno da violência, levando a uma mudança de comportamento nas próprias crianças. O tempo gasto na frente de uma tv, do computador, do videogame é grande se comparado ao que é destinado aos estudos e a brincadeiras livres, espontâneas e de rua.

De fato, a Educação Infantil precisa ser reconhecida pela família e pela sociedade, como um trabalho educacional de extrema relevância para o desenvolvimento infantil, e não somente como "a escolinha, lugar recreativo para brincar com outras crianças" (sem que seja considerada a seriedade do brincar nessa fase da vida, mas atribuindo pouca importância a esta função). Ela faz parte da Educação Básica e pode contribuir de forma decisiva para a formação e desenvolvimento diferenciado das crianças.

Com a diminuição da permanência da criança na pré-escola, corre-se o risco de uma desvalorização ainda maior desta fase escolar, já pouco destacada em sua importância, à medida que ficará à margem das Escolas de Ensino Fundamental. E, por não ser uma etapa escolar obrigatória, surge o desejo dos pais de matricular seus filhos o quanto antes no Ensino Fundamental.

Por fim, as instituições de Educação Infantil devem propiciar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos e tenha todas as dimensões, ações, informações, constituições e vivências, respeitando a especificidade de cada idade e o direito da criança ser.

“(...) criatividade e complexidade é (...) reconhecer o direito à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriarem a uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuida de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos que revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância múltipla e diversa personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar, inventar novas brincadeiras, novos significados” (Appolinário, 2000, p. 56).

## Capítulo 2 – Metodologia

### 2.1 – Problemática e justificativa

O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (Priberam), brincar é “divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil; gracejo, como trocadilhos ou insinuações; agitar-se”.

Brincar é, também, comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, social e emocional; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. Assim, brincar é uma das necessidades básicas da criança e essencial para um bom desenvolvimento infantil em seus aspectos motor, social, emocional e cognitivo.

Atualmente a sociedade, como um todo, separa a razão da imaginação e incentiva a formação de indivíduos que se dedicam à arte ou à ciência. Isso parece contraditório, pois no mundo do trabalho será exigido que a pessoa tenha esses dois aspectos desenvolvidos. Diversas pesquisas têm demonstrado que por intermédio das brincadeiras e jogos infantis a criança vê e (re) constrói o mundo. Apesar desta constatação e de “todos” concordarem que o brincar é uma atividade natural e espontânea da criança, este passou a ocupar um espaço limitado em sua vida.

O presente trabalho tem como questão central explicar qual é a verdadeira importância do brincar de faz-de-conta no desenvolvimento infantil, de crianças de 4 a 5 anos.

Assim, quais processos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual? De que forma isso se dá na prática? Todas essas questões norteiam meus pensamentos e indagações, afinal: qual é a influência do faz-de-conta no desenvolvimento infantil? Por que as crianças brincam pouco? O que fazem com seu tempo?

Se brincar é tão fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, porque pais, educadores e demais autoridades, na maioria das vezes, não reconhecem essa atividade como parte da aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas sim como um mero passatempo?

O brincar, sem dúvida, estimula também a criatividade do indivíduo, entretanto isso só pode florescer num ambiente de liberdade e flexibilidade psicológica, de busca de prazer e de auto-realização. A criança reproduz na brincadeira a sua própria vida. Através dela, ela constrói o real, delimita os limites frente ao meio e o outro e sente o prazer de poder atuar ante as situações e não ser dominado por elas. Existe na brincadeira um simbolismo secundário, oculto, bem próximo do sonho. Entretanto, atualmente as crianças não têm liberdade e tempo para brincar; até que ponto uma brincadeira que se dá em contexto e ambiente sem liberdade e desfavorável a tal atividade, gera o desenvolvimento integral da criança?

Por inúmeros motivos, que será explicado brevemente neste trabalho, atualmente as crianças brincam menos e não possuem tempo, espaço e liberdade para realizar suas brincadeiras. Perderam a essência da infância e, muito cedo, já sentem o “peso” da vida adulta. Ora, se brincar é tão fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual, por que hoje em dia isso não ocorre de maneira efetiva? O que tem acontecido com nossas crianças?

O brincar, na infância, auxilia na formação da autonomia e sociabilidade da criança. É brincando que o indivíduo elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar com a própria cabeça, assumindo, assim, a responsabilidade pelos seus atos. Quem brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o envolver-se e criar situações divertidas, assim como respeitar o combinado, assumindo um contrato social. Pais e educadores que respeitam a necessidade da criança de brincar estarão construindo, portanto, os alicerces de uma adolescência mais tranquila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão de mundo. Vale lembrar que o lúdico não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças ou, melhor dizendo, no homem, que as imagina, organiza e constrói.

Fazem parte das atividades os jogos de construção, a modelagem, leitura e escrita, o faz-de-conta, a sucata, a pintura, recorte e colagem, o supermercado e o desenho. Essas atividades, diversificadas, permitem que as crianças doseem o tempo para suas realizações. Neste momento a professora se dirige às crianças e intervém apresentando desafios que produzem conflitos cognitivos. Como Lima (1995, p.160) afirma “... o conflito é um dos melhores estímulos ‘para descongelar’ o egocentrismo do pensamento infantil”.

Acredita-se que, esse trabalho possui grande relevância social, pois tem a pretensão de conscientizar pais, educadores e instituições sociais e governamentais, da importância do brincar no desenvolvimento infantil, uma vez que isso que está se perdendo ao longo da história, a fim de formar adultos mais íntegros, equilibrados, saudáveis e felizes. Por conseguinte, espera-se envolver pais, educadores e sociedade como um todo, no sentido de fazê-los despertar para a riqueza e

importância de se cuidar bem de nossas crianças, principalmente através do brincar, que possibilitará um desenvolvimento íntegro, feliz e equilibrado.

Para Maria Luiza Silveira (1997), quem brinca, de certa forma, pisa em “chão sagrado”, já que acredita plenamente na realidade vivida e sentida, mergulhando fundo em suas águas, respeitando suas alianças. Rito e crença permanecem indissociáveis na evolução do brincar, ambos mantendo por pólo formador e sustentador a imagem mítica da ligação efetiva com o grupo primordial. É a sensação “de estar integrado a”, “de pertencer a”, que anima a criança a brincar com envolvimento e alegria. Desse modo, o brincar auxilia a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo a sociabilidade e criatividade, ajudando-a, inclusive, a identificar, controlar e canalizar impulsos provenientes de fantasias agressivas para atividades mais adaptadas. Por fim, o brincar da criança combina corpo e signo numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e à liberdade, desenvolvendo o indivíduo nos aspectos emocionais, intelectuais e cognitivos.

Quanto à relevância acadêmica deste estudo, mesmo havendo uma vasta bibliografia a cerca da problemática, ainda é de suma importância mais um trabalho que venha a complementar os já existentes e trazer, novamente, à tona a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, tanto no ambiente familiar como escolar. O jogo, particularmente o jogo de papéis é largamente apontado na Psicologia como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, na idade que se convencionou chamar pré-escolar. A abordagem construtivista – Jean Piaget - assume que o brincar não se dá de forma diferente, havendo um reconhecimento de que a pesquisa sobre esta atividade tem um papel

central nos esforços para compreensão dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

## 2.2 – Objetivos

A presente pesquisa tem por objetivo:

1. Analisar o jogo simbólico e a linguagem dos sujeitos segundo os estudos de Jean Piaget;
2. Demonstrar, a partir de minhas experiências como professora de Educação Infantil, a verdadeira importância da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil, indicando a pais, educadores e instituições sociais e governamentais, a importância de resgatá-la, a fim de formar adultos mais íntegros, equilibrados, saudáveis e felizes;
3. Contribuir para os estudos do brincar e do faz-de-conta pela área da Pedagogia;
4. Entender e valorizar a participação da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças;
5. Compreender como o tempo das crianças na atualidade tem sido aproveitado e quanto o brincar está presente ou não nessa fase;
6. Contribuir com a práxis do professor e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da criança.

## 2.3 – Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa, a qual privilegiará uma revisão bibliográfica e contribuições da minha experiência como professora de Educação Infantil.

A minha rotina de trabalho acabou por influenciar demasiadamente na escolha da metodologia. Por trabalhar em duas escolas particular de Campinas, como auxiliar de classe do Infantil IV e professora do Infantil III, crianças de 3 e 5 anos, necessitei fazer minhas observações no próprio ambiente de trabalho. Para tanto, utilizarei minhas vivências, aprendizados e observações como professora de Educação Infantil há 2 anos. A minha maior experiência de trabalho foi em uma instituição escolar em que possuí diversos espaços lúdicos, além da sala de aula: parque, sala de jogos, casinha de brinquedo (casa de madeira com diversos materiais, como: fantasias, bonecas, carrinhos, utensílios de cozinha, uma espécie de vendinha, entre outros), e o próprio pátio, onde acontecem diversas atividades recreativas. São nesses espaços recreativos, além da sala de aula, que pretendo resgatar um pouco da minha vivência, para assim analisar como emergem as brincadeiras de faz-de-conta e todas as problemáticas e objetivos presentes nessa pesquisa.

#### 2.4 – Procedimentos para coleta de dados

A metodologia do presente trabalho consistirá em uma revisão bibliográfica, a fim de conhecer um pouco da literatura existente, explorando conceitos e idéias acerca do assunto, podendo partir de pressupostos já delineados e contradições percebidas, conhecer melhor o que já foi estudado acerca da temática, para assim, contribuir efetivamente com mais um trabalho sobre a brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil. Além disso, através de uma observação no próprio

ambiente de trabalho e uma reflexão de minhas vivências como professora de Educação Infantil, serão feitas anotações, em um diário, de episódios de brincadeiras entre as crianças, para depois dialogá-las com a teoria, embasada em Jean Piaget. Como já citado anteriormente, a escola a ser observada possui vários espaços lúdicos, desse modo, pretendo, nesses espaços, observar as brincadeiras e relações estabelecidas, transcrevendo em meu diário de campo as situações observadas. Após essas observações, refletirei, discutindo sempre com a teoria, a fim de responder questões, indagar conceitos e chegar a algumas conclusões.

Por conseguinte, através desse procedimento de pesquisa pretende-se identificar a ocorrência de atividades lúdicas e qual é a atitude dos professores em relação ao brincar no cotidiano escolar.

### Capítulo 3 – Minha Experiência Docente

*Criança. Giz. Lousa. Cadeiras. Mesas. Casa. Sala de Aula. Bonecas. Professora. Folhas. Cadernos. Agendas. Caneta. Brincadeiras. Roda. Matemática. Escrita...*

E essa foi minha infância. Varanda de casa, com uma lousa, giz e diversas bonecas sentadas no chão, que iniciava minha brincadeira de faz-de-conta. Diariamente, passava tardes ensinando “meus alunos”, corrigindo provas, escrevendo na lousa e na agenda, usando salto alto e imitando os trejeitos das minhas queridas professoras.

Lembro-me de você, professora, com uma saudade gostosa, saudade de infância, saudade do gosto do abacate com açúcar e limão da casa da avó e do descascar do ovo cozido da merenda escolar. É dessa saudade que falo agora, de um tempo que não volta mais, de pessoas especiais que ficaram para trás e do gosto de ser criança. A sua paciência, seu amor multiplicado a todos, na doação sem limites e restrições. Mas não via, não sentia essas malhas de carinho que me envolviam, que me tocavam e se transformavam em luz. Você plantou uma semente, em mim, que germinou, cresceu, virou botão e floresceu. Mas só agora, quando a sua distância se conta em anos de vida, paro para pensar e a sua figura cresce dentro de mim. Parece até que voltei a ouvir a sua voz e sentir a sua presença em tudo que fiz, em tudo que vivi. Você foi a guia das minhas ações, das minhas determinações, foi a voz que me levantou nas horas difíceis, que me deu novas forças e mostrou que cada dia é uma nova renovação. Como “Recordar é viver”,

segundo o pesquisador Certeau, em uma citação da obra "Como me fiz Professora", sinto-me emocionada ao lembrar minha educação básica.

Com muito orgulho digo: eu quero ser professora! É na minha determinação, força de vontade, teimosia, sonho, persistência e amor que encontro forças para seguir no complexo e tortuoso caminho da educação. Como defende Paulo Freire, "Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais". Conforme constituo minha formação docente, conscientizo-me do que é ser professor e qual é a verdadeira função da escola dentro da sociedade.

Atualmente, já exerço a profissão, em duas escolas particulares de Campinas, como professora titular em uma; e auxiliar na outra. E é a partir desses dois anos de experiência, que pretendo aqui discutir a brincadeira de faz-de-conta no contexto escolar atual. Optei por realizar um diário de campo com observações do meu trabalho, indagações, reflexões, os quais irei compartilhar aqui, sempre fazendo relações e discutindo-as com a teoria construtivista, à luz, sobretudo, de Jean Piaget.

Trabalho na Educação Infantil, com crianças de 3 e 5 anos, que estão no ápice do jogo simbólico, em que mostram a necessidade de assumir papéis, criar brincadeiras, elaborar suas próprias regras, sem muita intervenção do adulto. E isso é um máximo!

C., de 4 anos, num contexto de brincadeira de casinha, disse brava e sem paciência para um menino, que fazia o papel de pai:

-J., não quero mais discutir com você. Vai dormir na sua mãe, porque to cansada já! Depois a gente conversa!

Percebo que nessa faixa etária a professora, além da família, é uma grande referência para a criança, em que ela confia, respeita e espelha-se e aí está o mais valioso da nossa profissão: ser o exemplo na formação e crescimento de uma criança, ajudando-a construir valores, princípios e isso se dá, principalmente, através das nossas ações. Nesse sentido, por um ano, pelo menos, assumimos um papel de formadoras para essas crianças, equiparando-nos com a importância que seus pais assumem em sua vida. Talvez na idade adulta, nem se lembrem da professora de Educação Infantil, mas nossa sementinha estará lá eternamente.

Nesse sentido, é notório observar como as crianças imitam, fielmente, seus pais e professores – tanto em casa, como no ambiente escolar. Se nós, professores, pararmos para observar suas brincadeiras e imitações, podemos esboçar as características dos pais, a situação em casa, e até mesmo a existência de conflitos.

- “Prô, fiz um bolo de aveia e mel igual da vovó. Olha, dá pra sentir os pedacinhos de aveia dentro do bolo...” – diz a B., criança de 4 anos.

Através dessa fala, a criança traz à tona uma experiência vivida e prazerosa – o gosto do bolo da vovó - e consegue transferir isso para o universo de faz-de-conta, podendo até mesmo, degustar um delicioso bolo da vovó, através da sua imaginação.

O ato de cozinhar, por exemplo, é uma atitude tipicamente observada na brincadeira de faz-de-conta. A criança faz a comida, come, degusta e ainda traz sua percepção do que experimentou e isso é maravilhoso!

Os jogos simbólicos, juntamente com a capacidade de representar ou de pensar, aparecem na criança por volta do segundo ano de vida, mas é do segundo

ao quarto ano da criança, que ocorre o aparecimento do esquema simbólico, levando o jogo simbólico ao seu ponto máximo. É nessa fase, que a brincadeira-de-faz-conta apóia-se em interesses conscientes, mas também em necessidades inconscientes, como defesa contra a angústia, fobia, agressividade, recuos por medo do risco ou da competição, interesses sexuais etc.

Além disso, a criança incorpora seu papel dentro da brincadeira, deixando, realmente, de lado, a realidade, uma vez que em todo o brincar, a participação é do corpo e da alma.

Entretanto, o tempo designado para a brincadeira, atualmente nas escolas, é muito restrito, devido ao fato dos conteúdos curriculares terem tomado importância primordial na formação dos indivíduos desde muito cedo, já na Educação Infantil. As atividades curriculares, que permeiam o ensino e aprendizagem de números e letras, “roubam a cena” das brincadeiras, do mundo mágico e imaginário do faz-de-conta. Vemos, comumente, a professora dizer: -“Agora não é hora de brincar!” - durante uma atividade, em que é exigido de crianças muito novas e que acabaram de iniciar sua vida escolar, o conhecimento de letras, números e demais conteúdos estipulados pelo professor e escola como primordiais na formação do indivíduo. Todavia, onde fica o desenvolvimento da imaginação, da criatividade? Do brincar por brincar, sem visar conteúdos pré-determinados? Da liberdade da criança em ser criança?

A idéia de a brincadeira ser educacionalmente importante já estava presente no pensamento de Platão e Aristóteles. Entretanto, somente nos séculos XVIII e XIX, porém, com as pedagogias advogadas respectivamente por Rousseau e Fröbel, estabeleceram-se as bases necessárias para a construção de práticas educativas

que passam a incorporar o lúdico de forma sistemática na educação escolar (Brougère, 1998).

Assim, com o desenvolvimento da educação a partir da criança, as atividades lúdicas passaram a ser valorizadas na escola como poderosas ferramentas para o aprendizado de conteúdos "científicos" e de comportamentos socialmente desejáveis. Por fim, essa concepção foi enriquecida por descobertas resultantes de pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento, em que a crença no valor educativo do jogo atinge o corolário com a concepção pedagógica liberal progressivista ou Escola Nova, difundida no Brasil nas primeiras décadas do século passado.

A partir de então, sabe-se que para as crianças na fase da primeira infância (entre zero e seis anos de idade) a imitação e a fantasia fazem parte dos jogos e brincadeiras e ao mesmo tempo se tornam ferramentas para conseguir inserir-se cada vez mais no mundo à sua volta. Assim, elas não necessitam dos brinquedos pensados e elaborados pelos adultos ou pela lógica da industrialização. Para elas, tanto faz se o objeto escolhido nas brincadeiras é uma latinha, um toco de madeira ou um brinquedo mais elaborado industrialmente.

Esse fato é facilmente observado e constatado nesses anos de experiência docente, onde a preocupação do adulto é proporcionar para a criança brinquedos caros e altamente tecnológicos, enquanto a criança mostra-se se satisfazer com tão pouco. Por exemplo, quando um ursinho de pelúcia faz o papel de uma boneca, sendo o "filho" da brincadeira e brinquedos de sucata, como uma peteca de jornal.

Durante um projeto da escola, fizemos um cavalo de cabo de vassoura e cabeça de garrafa pet e as crianças adoraram. No dia do brinquedo, uma vez por semana, as crianças trazem um brinquedo mais surpreendente do que o outro,

entretanto basta uma criança levar esse cavalo, por exemplo, ou uma peteca de jornal - que confeccionamos durante o Projeto do Folclore -, que se tornam os brinquedos mais concorridos e disputados entre a turma. Isso porque as crianças participaram da construção desses brinquedos, utilizando imaginação, criatividade para construí-los e tornando-se sujeito ativo daquela criação.

Dessa forma, o que mais importa é que o objeto utilizado na brincadeira personifica por um determinado tempo os seus heróis, as suas histórias, dá formas aos seus sonhos, asas às suas criações num mundo em que apenas elas têm a chave para entrar. Nesse sentido, as crianças são capazes de brincar por horas com uma pequena embalagem de bombom, por exemplo, e imaginar-se vivendo num mundo onde tudo, de repente ficou cor-de-rosa, justamente no momento em que aproximam o plástico transparente dos olhinhos curiosos e por ali passam a “enxergar” o mundo.

Assim vão tecendo sua imaginação, criando o faz-de-conta e emergindo na realidade do adulto, uma vez que a função dos jogos simbólicos é satisfazer o eu, por transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres ou conflitos resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas ao contrário, uma assimilação deformada da realidade.

Isso é claramente observado quando vimos o jeito de uma menina, principalmente, cuidar de uma boneca, que diz ser sua filha. Os trejeitos maternos, a maneira de embalar a criança, conversar com ela e acomodá-la em seus braços, mostra o quanto utiliza da sua realidade – imitação da mãe, por exemplo – para construir os papéis em suas brincadeiras.

F., de quatro anos, diz a sua boneca:

-“Mamãe vai trabalhar. Fica com a vovó. Mamãe te ama e volta logo”

Essa fala é tipicamente de uma mãe que trabalha o dia todo e conta com a avó para a criação da criança. Assim, a menina em questão se espelha na mãe, trabalhadora, e reproduz a mesma situação. Ela ainda demonstra na brincadeira que a boneca ficou triste com a saída da mãe – em que diz para a boneca que não precisa chorar, porque a mamãe tem que trabalhar para ganhar dinheiro -, o que mostra seu próprio sentimento quando a mãe vai trabalhar, podendo assim, através da brincadeira, externalizar seus sentimentos e emoções, mas ao mesmo tempo, justificando, racionalmente, o motivo da saída da mãe (que é o precisar ganhar dinheiro).

Os jogos simbólicos são, portanto, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca de “faz-de-conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas não está preocupada em convencê-los.

As brincadeiras simbólicas surgem com a construção da imagem ou do esboço do real, isto é, com a representação. Para elaborar a imagem, o indivíduo interioriza as ações executadas sobre o objeto e, quando quer evocá-las, faz uma imitação interna.

No parque, um grupo de crianças do Infantil III (3 e 4 anos) estavam brincando de casinha, onde cada um ali era integrante de uma família tradicional – pai, mãe, filhos e até cachorro. Estavam de férias e resolveram viajar para Monte Verde (cidade onde uma das crianças tinha um chalé e ia sempre com os pais). Sentaram no gira-gira, que era um avião e disseram para a professora:

-“Tchau Nati, vamos viajar e depois voltamos”.

Eu, como professora da situação e receosa em fazer alguma interferência que pudesse atrapalhar toda aquela organização que as crianças fizeram sozinhas, disse:

-“Voltem logo, vou sentir saudades!

Porém, eles começaram a girar o brinquedo e realmente simular estarem num avião (uma vez que todos ali já tinham andado nesse tipo de meio de transporte). Não resisti e fazendo uma dramatização da situação, eu disse:

-Nossa! Cadê meus alunos? Não acredito! Eles foram mesmo embora! Foram viajar!

Nisso, eles ficaram me olhando, sem entender o que estava acontecendo. Até que um deles, disse:

-Amigos, nós fomos mesmo viajar, não estamos mais na escola... E agora?

-Agora, precisamos achar o caminho pra chegar em Monte Verde – acrescentou outra criança.

A partir disso, não interfeiri mais e deixei com que eles dessem continuidade a toda essa situação. E fui realmente surpreendida. Eles acabaram “chegando” à Monte Verde, viram os esquilos nas árvores (segundo a contribuição da criança que ia sempre para lá) e voltaram para a escola de avião, dizendo:

- Prô, nós voltamos!

E eu acabei dizendo que estava feliz com a volta deles, afinal já estava com saudades e não saberia pra quem dar aula, sem as crianças lá.

É mágico poder acompanhar toda essa imaginação e criatividade que permeiam as brincadeiras de faz-de-conta e como nós, professores, podemos incentivá-las e participar junto com o grupo, mostrando-se compreender os pequeninos, até mesmo em suas fantasias. Assim, ao mesmo tempo em que a

imaginação criadora é condição necessária ao “fazer-de-conta” ela é constituída, fortalecida e ampliada por ele.

Diante de atual circunstância da educação em nosso país, vemos que o brincar está ocupando cada vez mais um espaço e tempo restrito na rotina escolar. Além disso, comumente vemos preconceitos e paradigmas, enraizados social e historicamente, presentes na concepção de brincar dos professores, como as brincadeiras e a divisão dos sexos: o brincar dos meninos e das meninas. Em minha experiência docente, já acompanhei um caso na escola de uma mãe que queria tirar a criança da escola, pois a classe tinha 6 meninos e apenas 2 meninas, dizendo que a filha dela já tinha propensão a gostar de tudo que era de menino e com essa convivência isso apenas pioraria. Assim o próprio pediatra recomendou que mudasse a criança de escola, para que ela pudesse conviver mais com meninas, aprendendo a ser mais delicada e a gostar de brincadeiras de menina, como, por exemplo, brincar de casinha ou boneca.

Explicamos para a mãe a respeito dessa fase, juntamente com a coordenadora, e acabamos convencendo-a – mesmo que ainda bem desconfiada, o que perdurou o ano letivo inteiro - de que isso é normal e faz parte do desenvolvimento sadio da criança. Entretanto, assim que a mãe foi embora, as professoras foram orientadas, pela coordenadora, a não deixar a criança a brincar com coisas de meninos, incentivando-a a brincar apenas com brincadeiras, tidas como femininas. Nesse sentido, as professoras foram podadas de deixar a criança se vestir de super-herói, brincar de carrinho, sendo apenas apresentado a ela, o universo feminino. Nesse sentido, vemos um discurso contraditório da coordenação, em que diz o que sabe da teoria, porém não acredita que isso seja realmente natural e, por via das dúvidas, proíbe a criança de brincar livremente.

Hoje vemos que isso está enraizado culturalmente, tanto pelos pais – que talvez não possuam esse conhecimento -, mas também pela escola, a qual está lá para o desenvolvimento sadio da criança.

Além disso, também em relação à postura da escola perante esse rótulo errôneo de brincadeiras dos meninos e das meninas, temos um aluno, de três anos, que adora contos de fadas e tem a imaginação e o faz-de-conta bastante presente em sua vida, principalmente, através do incentivo da família, que acredita que enquanto conseguirem preservar isto nele, prolongará uma infância muito mais feliz – fala feita pela mãe durante a reunião de pais. Entretanto, mesmo nesse caso, em que a família apóia e acredita na liberdade durante a brincadeira, a coordenação orienta as professoras a não deixar o menino em questão colocar roupas de princesas ou incorporar papéis tipicamente e socialmente estipulados do sexo feminino.

Outro fato é de um casal de gêmeos meninos que só se interessam por coisas de meninas: batom, bonecas, casinha, vestidos, bolsas, sapatos de salto alto. Ao analisarmos melhor a situação, eles, em casa, vivem praticamente só com homens – pai, irmão mais velho, os dois gêmeos em questão e a mãe -, tendo apenas a mãe como a figura feminina. Assim, todos os apetrechos e interesses femininos são novidades para eles que vivem num universo, quase que exclusivamente, masculino. Por isso, na escola, eles têm a oportunidade, com as meninas, de descobrir coisas novas – afinal, os dois são muito curiosos – e viver, um pouco, num mundo distante da realidade deles, o que é totalmente compreensível. Todavia, mais uma vez, são podados pela escola estigmatizadora e falida no respeito à criança e no atendimento as suas necessidades.

Perante tais circunstâncias, onde fica a liberdade, aspecto tão importante para um desenvolvimento saudável e íntegro da criança? Onde fica o respeito à vontade da criança? A compreensão? O direito de ser criança, do brincar, da satisfação pessoal? Muitas professoras, diante de ordens superiores, ficam de mãos atadas, sem poder realizar aquilo que acredita com suas crianças e muitas vezes, quando desafia e “bate de frente” com a coordenação e direção da escola, acaba sendo punida de alguma forma. O que fazer enquanto docente? Enquanto professora, responsável pelo desenvolvimento e felicidade daquelas crianças, mas também funcionária de uma escola, obrigada a cumprir ordens e regras, mesmo aquelas que não condizem com seus princípios?

Precisamos quebrar paradigmas e resgatar uma educação mais humana, em que a criança é o centro da educação, juntamente com suas vontades, interesses, desejos e, principalmente, sem corromper o direito de ser criança e ter sua infância preservada, feliz e saudável. Nós, adultos, precisamos parar de achar que sabemos o que é melhor para nossas crianças, tendo tempo para olhar para nossos pequeninos e vermos sua real necessidade, as quais não vêm sendo contempladas, principalmente no âmbito educacional. E isso é um desabafo, uma indignação enquanto cidadã, enquanto professora.

É tão fascinante quando nós, professoras, estamos dispostas a nos envolver com as fantasias dos nossos alunos. Como, por exemplo, quando perguntei a uma criança de 3 anos, fantasiada e pintada, como se chamava “esse príncipe” (esperando que ela dissesse o nome de algum personagem dos contos de fadas), porém a criança, afobada, me responde:

- “Professora, é o A., seu aluno! Só estou fantasiado. Mas ainda sou eu”.

Perante tais circunstâncias, entrei na brincadeira:

-“Não, mas não dou aula pra príncipes. Você está me enganando!”

E ele me respondeu, já preocupado:

- “Não prô, sou eu mesmo, o A. Só estou com a fantasia e com o rosto pintado, mas é só pra brincar, depois sai. To falando a verdade...! Na hora que eu tomar banho e tirar a roupa, você vai ver que sou eu, seu aluno”

Assim, ficamos brincando... príncipes e princesas. Mas é muito interessante ele estranhar tanto que eu entrasse na brincadeira dele. Não acostumado a ter adultos dando confiança à sua imaginação e criatividade, ficou surpreso e, até mesmo, assustado ao achar que eu comecei a afirmar que tinha ganhado um príncipe como aluno e que meu aluno de verdade tinha ido embora. Ali, eu mostrei a ele que respeitava suas brincadeiras, apoiava-as e estava lá para brincar junto e “dar corda” a sua imaginação, o que pra ele foi de fundamental importância, demonstrando tamanha felicidade ao brincar depois desse episódio. Além disso, saiu contando aos amigos que eu achava que ele era príncipe de verdade e não estava acreditando que ela era mesmo o A., do Infantil III.

Na minha opinião, para um professor ou, até mesmo, um pai, não há satisfação maior do que ver a criança feliz, brincando, imaginando, criando, se organizando, incorporando papéis. Entretanto, para isso, é necessário que deixemos um pouco de lado preconceitos que foram estipulados sócio-historicamente e aprender a olhar para a criança e ver suas reais vontades e necessidades, para assim, proporcioná-las uma infância mais saudável, que leve ao desenvolvimento íntegro do indivíduo.

Assim como defende Paulo Freire, a educação não transforma o mundo; educação muda pessoas, as quais transformarão o mundo. E é nisso que acredito e crio ainda mais forças para me tornar uma profissional apaixonada pelo ensino e

capaz de transformar a educação de nosso país, inclusive através de uma educação que priorize o brincar da criança para um desenvolvimento sadio. Crescer como profissional, significa localizar-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para sermos capazes de criar e transformar a realidade que vivemos, para, assim, alcançarmos os nossos objetivos como profissionais da Educação. Desse modo, expresso aqui meu desejo de aprender, refletir e agir como docente, a fim de me tornar uma profissional que ama o que faz, luta pelos seus ideais e sonha com um ensino mais igualitário e humano, em todos os âmbitos educacionais. "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (Paulo Freire).

## Considerações Finais

“Podemos sempre sonhar com um mundo em que os homens tenham posse de todas as suas necessidades, isto é, com um mundo em que todas as crianças tenham o direito e os meios para se firmarem, se desenvolverem, para se exprimirem com toda a liberdade criadora. (...) para isso, seria necessário ensinar aos adultos a tolerar o mundo da infância, que é um mundo de imaginário, e é por isso que mete medo” (Pierre Lunhardt)

Nos anos de trabalho relatados nesta pesquisa, procurei observar se as crianças brincam de maneira espontânea, como brincam, que materiais utilizam, como se organizam e se os adultos incentivam, dão apoio e participam das brincadeiras infantis, sobretudo no ambiente escolar.

Como vimos, a brincadeira está no imediato prazer da criança, ou seja, no prazer de viver, tendo ela duas faces: uma dirigida para o passado e outra para o futuro, e permite à criança resolver, simbolicamente, problemas do passado e enfrentar as questões do presente e imaginar o futuro.

Assim, uma menina que brinca de boneca antecipa sua possível maternidade futura, e também tenta enfrentar pressões emocionais do presente; tanto meninos como meninas, reinterpretem experiências do passado recente ou da infância, ou experiências de fantasia que gostariam de ter tido, ou lidam com quaisquer outros resíduos do passado que precisem dominar.

Nesse sentido, as crianças interessam-se, e muito, em suas brincadeiras, por objetos e atividades que representam a vida adulta: carros, espaçonaves, aviões, etc., experimentando, pela imaginação, possíveis papéis adultos, uma vez que seu maior sonho é tornar-se adulto.

Infelizmente as crianças têm pouco tempo para se divertirem. As atividades dirigidas na escola, aulas de outras línguas, de dança, dentre outras coisas, fazem com que a criança tenha pouco tempo para que ela crie um mundo de fantasia só

seu. Quanto à televisão, esta fornece às crianças fantasias prontas, privando-as de sonhar com um mundo de sua própria criação.

Quanto mais oportunidades a criança tenha de desfrutar da riqueza e da liberdade de fantasiar na brincadeira em todas as suas formas, mais solidamente seu desenvolvimento se processará. As crianças perdem muito se a televisão ou mesmo as atividades escolares e seus conhecimentos rígidos baseados em grades curriculares, tornarem-se uma rotina em suas vidas, impedindo-as, assim, de terem experiências ricas com brincadeiras e jogos.

Assim, muitos são os modos do adulto relacionar-se com esse brincar. Um deles constitui-se em trazê-la de volta para o real quando ela estabelece situações que favoreçam o faz-de-conta, trabalhando através dele somente conceitos escolares ou modos adequados de comportamento. Outro se constitui pela ausência, pelo deixar as crianças brincarem sem interferências, sem novas sugestões, sem continuidade depois do primeiro conflito surgido entre elas. Um terceiro modo seria participar, procurando inserir-se na brincadeira, consciente da importância dela no desenvolvimento da criança e considerando que o brincar passa pelo outro. Outro que não precisa ser necessariamente outra criança, mas pode ser também o professor.

Na minha experiência docente, pude perceber de forma bastante nítida que, por muitas vezes, o lúdico é deixado de lado em benefício de outras atividades consideradas mais relevantes, como inglês, computação e principalmente as relacionadas à alfabetização, uma vez que atualmente esses conhecimentos são colocados como primordiais para o desenvolvimento infantil.

Por meio de todo este trabalho, pudemos compreender a real necessidade da brincadeira na vida das pessoas. Percebemos que para muitos adultos o momento

de brincar é considerado como uma hora de “folga”. Alguns pais, apesar de manifestarem desejo e necessidade de brincar, quando encontram brinquedos que lembram a infância (perna-de-pau, pião, cinco marias) se retraem, afirmando que “essas atividades não conduzem a nada, portanto são pra quem não tem o que fazer”. Além disso, muitos professores, quando se dirigem com as crianças para a brinquedoteca ou qualquer outro espaço lúdico e de brincadeiras, também se sentem como se estivessem de “folga”, e não aproveitam esse momento mágico para interagir e conhecer melhor seus alunos.

Como vimos, as experiências adquiridas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento em todos os aspectos. Nesse sentido, a escola, como declara Weiss (1997, p. 15), “(...) pode formar crianças, que irão para a etapa de alfabetização, autônomas, críticas, criativas, ou ao contrário, dependentes, estereotipadas, com aversão ao trabalho escolar”. Kamii (1994) revela, ainda, que isso depende da autonomia profissional e intelectual do professor.

Ressaltamos, portanto, a importância de um ambiente educacional que influencie nas interações das crianças com seus colegas, em que o professor seja capaz de intervir e ajudar as crianças a manterem um ambiente construtivo e de propiciar situações que favoreçam o jogo simbólico. Sem a orientação do professor, “o ambiente pode tornar-se permissivo, onde os conflitos não resolvidos podem causar um clima de insegurança, raiva e ansiedade” (Devries, 1998, p.65).

Num ambiente de cooperação, as crianças acabam demonstrando em seus jogos de faz-de-conta, seus esforços para resolverem conflitos e compreenderem o outro, e até mesmo aprenderem a fazer concessões para conservar o tema e o cenário lúdico de suas representações. Assim, a criança trabalha em grupo,

habitando-se a considerar o ponto de vista de outras pessoas, saindo do seu egocentrismo. Nesse contexto, então, vão construindo seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia, em sua interação com o outro e com o meio.

O jogo simbólico é então uma atividade séria, caracterizada como o centro da infância, em que a criança assimila o real ao “eu” de acordo com sua vontade. Cria e representa, pela imaginação, personagens fictícios, revivendo ou antecipando situações que lhe causaram dor, medo, ansiedade, podendo o jogo ser considerado como uma válvula de escape.

Portanto, ressaltamos a necessidade de se favorecer um ambiente na pré-escola que estimule o jogo simbólico, inclusive quando este meio não contém nenhum elemento lúdico específico. Devemos também nos conscientizar de que, por meio do jogo simbólico, a criança integra suas experiências ao funcionamento intelectual além de construir sua própria representação de mundo.

Pela minha observação como docente, as crianças estão sendo tolhidas em seus direitos e os professores não possuem conhecimento sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sendo assim, esperamos ter contribuído no sentido de alertar e oferecer sugestões aos educadores, de uma forma geral, para que as atividades lúdicas não sejam relegadas a um segundo plano, ou apenas ao período do recreio.

Deixo, por fim, um interessante pedido de demissão, de um autor desconhecido, espalhado sob várias versões pela rede mundial de computadores, mas apresentada a mim, carinhosamente, pela minha avó. Muito mais do que um resumo rigoroso, o texto é uma forma bela e poética de traduzir a perene importância da brincadeira na vida de todos os indivíduos... Há aqueles que negam, mas há também os que são capazes de confessá-la:

“Venho por meio desta, apresentar oficialmente meu pedido de demissão da categoria dos adultos.

Resolvi que quero voltar a ter as responsabilidades e as idéias de uma criança de oito anos, no máximo. Quero acreditar que o mundo é justo e que todas as pessoas são honestas e boas. Quero acreditar que tudo é possível. Quero que as complexidades da vida passem despercebidas por mim, e quero ficar encantada com as pequenas maravilhas deste mundo. Quero de volta uma vida simples e sem complicações.

Cansei dos dias cheios de computadores que falham, montanhas de papeladas, notícias deprimentes, contas a pagar, fofocas, doenças e necessidade de atribuir um valor monetário a tudo que existe.

Quero ter certeza de que Deus está no céu e de que, por isso, tudo está bem nesse mundo. Quero achar que as moedas de chocolate são melhores do que as de verdade, porque podemos comê-las e ficar com a cara lambuzada. Quero voltar a achar que chicletes e picolés são as melhores coisas da vida.

Quero que as maiores competições em que eu tenha entrar sejam jogos de bola de gude ou uma pelada.

Quero acreditar no poder dos sorrisos, dos abraços, dos agrados, das palavras gentis, da verdade, da justiça, da paz, dos sonhos, da imaginação, dos castelos no ar e na areia.

Quero estar convencida de que tudo isso vale mais do que o dinheiro! A partir de hoje isso é com vocês porque eu estou me demitindo da vida de adulto.”

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. ***A escola fragmento do futuro***. Fórum de Educação do Estado de São Paulo. 1983.
- ALVES, Rubem. ***A Toupeira que queria ver o cometa***. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- BARBATO CARNEIRO, M. A. Aprendendo através da brincadeira. ***Revista Ande da Associação Nacional de Educação*** (21): 27 – 31, 1995.
- CHATEAU, J. (1987). ***O jogo e a criança***. Trad. Guido Almeida, São Paulo: Summus Editorial.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. ***Brincar, pensar e conhecer brinquedos, jogos e atividades***. São Paulo: Maltese, 1997 a.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. (Org). ***O direito de brincar***. 3. Ed., São Paulo: Scritta, 1996 a.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. ***Brinquedoteca: um mergulho no brincar***. São Paulo: Maltese, 1994 a.
- DeVRIES, Rheta (1998). ***A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola***. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DIDONET, Vital. Conferencia apresentada na abertura do II Congresso Brasileiro de Brinquedotecas. In: ***O Brinquedista Cunha, N. H. (org). Informativo bimestral da ABB (Associação Brasileira de brinquedotecas)***, (7): p. 4 – 7, 1995.
- FAGULHA, M. T. P. ***A atividade lúdica***. Relatório de orientação de aulas teórico-práticas integradas na Cadeira de Consulta Psicológica da Criança e do Adolescente. Lisboa, 1985.

- FRIEDMANN, Adriana et alii. **O direito de brincar. A Brinquedoteca.** São Paulo: Scritta Editorial, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O Jogo como Elemento da Cultura.* São Paulo: Perspectiva, 1979.
- KAMII, C & DeVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Trad. de Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 a.
- KAMII, C & DeVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 b.
- KISCHIMOTO, T. M. “O jogo e a educação infantil”. **Revista Pró-Posições.** Campinas: 2 (6): 46 – 63, 1995.
- KISCHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança, e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISCHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortex, 1996.
- MACEDO, Lino de. **Os jogos e sua importância na escola.** Cadernos de Pesquisa (93): 6 – 10, 1995.
- MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-scola: um caso sério?** Dissertação de Mestrado Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 111p.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (1994). *O jogo simbólico na Teoria de Jean Piaget.* **Revista Pro-Posições, vol. 5, número 1 (março),** PP. 99 – 108.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil.** Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Política de educação Infantil. Proposta.** Brasília, 1993.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Perspectivas psicopedagógicas. Vol. 1, Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis,** RJ: Vozes, 2000, 184p.

OLIVEIRA, Z. M. R., GUANAES, C. & COSTA, N. R. A. Discutindo o conceito de “jogos de papéis: uma interface com a “Teoria de Posicionamento” In: **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 69 – 80.

PIAGET, J. (1966). **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes.

PIAGET, J. (1975). **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, Brasília: INL. (Ed. Original, 1927).

PIAGET, J. (1975). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores (Ed. original, 1964).

PIAGET, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar (Ed. original, 1975)

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1966.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1978 b.

- PIAGET, J. ***Psicologia e Pedagogia***. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1975 b.
- PIAGET, J. ***Seis estudos de psicologia***. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- RUIZ, Adriano Rodrigues & BELLINI, L. M. ***Educação, construtivismo e ética***. Porto Ferreira: editora Gráfica, 1996.
- SA MOURÃO, Marcia S, M. ***“A formação do educador para a pré-escola”***. A chave do tamanho. Revista Criança. (25): 15 – 27, 1993.
- SANTOS, S. M. dos et alii. ***Brinquedoteca: sucata vira brinquedo***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- TEIXEIRA, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves. ***O despertar do simbólico na pré-escola***. Campinas: 10. COLE, p. 63, 1995.
- TEIXEIRA, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves. ***Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes***. Dissertação de Mestrado Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998.
- TEIXEIRA, Adriana Emilia Heitmann Gonçalves. ***Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico***. Tese de Doutorado Unicamp. Campinas: São Paulo, 2004.
- TELES, Maria Luiza Silveira. ***Socorro! É proibido brincar!*** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 52 p.
- WAJSKOP, Gisela. ***“Brincar é um direito da criança. Faz-de-conta”***. Revista Nova Escola, (86): 8 – 19, 1996.
- WEISS, M. L. (apus Bacha). ***A psicopedagogia na educação auxiliando no desenvolvimento da fala em crianças de pré-alfabetização***. ***Revista Psicopedagogia, 40 (16): 4 – 8, 1997.***