



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

THÁBATA PEREIRA DE CARVALHO

O BRINCAR NO PROCESSO EDUCATIVO
BRINCANDO DE EDUCAR OU EDUCAR BRINCANDO?

Salvador

2009

THÁBATA PEREIRA DE CARVALHO

**O BRINCAR NO PROCESSO EDUCATIVO
BRINCANDO DE EDUCAR OU EDUCAR BRINCANDO?**

Monografia apresentada ao Curso de graduação de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Antônio Luiz Ferreira Bahia

Salvador

2009

THÁBATA PEREIRA DE CARVALHO

**O BRINCAR NO PROCESSO EDUCATIVO
BRINCANDO DE EDUCAR OU EDUCAR BRINCANDO?**

Monografia apresentada como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Antônio Luiz Ferreira Bahia - Orientador _____

Luiz Alberto Setulvida Tourinho _____

Acursio Pereira Esteves _____

A

Deus, meu maior Mestre. DEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Carla, minha mãe, por me ensinar coisas preciosas e por dedicar a mim sua atenção incondicional, seu apoio e sua vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, o autor da minha vida, por estar comigo desde o princípio da minha caminhada. Sem Ele nada seria possível!

De forma peculiar agradeço a minha mãe, pelo imenso amor e cuidado, por ter renunciado tantas coisas para que eu pudesse conquistar outras. Seu apoio foi fundamental.

Agradeço ao meu irmão Bruno pelo companheirismo, pela amizade, pelo ombro amigo e pela cumplicidade. Agradeço também a minha irmã Flora, por me inspirar a ensinar, a brincar e a aprender.

Agradeço ao meu pai, por fazer parte dessa caminhada. Agradeço também aos meus avós, pelo apoio, pelo incentivo e pelo acolhimento, que foram tão importantes.

Agradeço ao meu orientador Prof. Antônio Bahia, com quem pude enxergar de forma mais clara que a junção entre brincadeira e educação é possível. Aproveito para registrar meu agradecimento a todos os professores e alunos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que contribuíram para a minha formação.

Não posso deixar de agradecer a todos aqueles que se tornaram importantes em toda essa trajetória, estando perto ou longe. Agradeço a todos que de alguma forma me ensinaram e contribuíram para o meu crescimento com palavras, com a dedicação de tempo e atenção, com gesto e com orações. O apoio e a amizade de cada pessoa em especial foram fundamentais nesse processo. Gostaria de lembrar Sally Pina por fazer parte de forma tão relevante da minha vida acadêmica e pessoal, Juliana Ribeiro e Natália Póvoas pela paciência e disponibilidade e Leonardo Bianchi pelo incentivo, cuidado e cumplicidade.

Em especial agradeço a todos os que fazem parte do Movimento Estudantil Alfa e Ômega, por tornarem os meus anos de faculdade muito mais significativos e por deixarem marcas que levarei por toda a vida.

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por objetivo versar sobre o brincar dentro do processo educativo. Para tanto, será feito um breve panorama histórico da brincadeira, no qual serão analisadas as concepções que se têm da criança em diferentes contextos e de que forma elas repercutem na visão que se tem da brincadeira em cada um desses momentos. Entendendo o brincar como a principal atividade da infância, por atuar de forma significativa no desenvolvimento da criança, esse trabalho buscará entender quais as contribuições que a brincadeira traz para tal desenvolvimento. E, como o brincar tem muito a contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, tornando-o mais relevante e atraente, será abordado também de que forma a brincadeira tem sido tratada hoje dentro da instituição educacional e qual o papel do professor neste processo.

Palavras-chave: Brincadeira. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This monograph intended to relate the play within the educational process. For this reason, will be done a brief historical overview of play, which will analyze the concepts that have the child in different contexts and how they impact on the vision that you have the game in each of these moments. Understanding the play as the main activity of childhood, to act significantly on child development, this paper will seek to understand which contribution the game brings to this development. And, as the play has much to contribute to the process of learning, making it more relevant and attractive, we shall discuss also how the game has been handled today within the educational institution and the role of the teacher in this process.

Keywords: Play, Learning, Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O QUE É O BRINCAR	11
2.1	UM PERFIL HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DO BRINCAR	11
2.2	BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO	14
2.3	AS DIVERSAS FORMAS DE BRINCADEIRA	17
3	A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	20
4	A BRINCADEIRA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM ..	25
4.1	O BRINCAR NA ESCOLA	25
4.2	O BRINQUEDO EDUCATIVO	28
4.3	CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM	30
5	O PROFESSOR E A BRINCADEIRA	33
6	METODOLOGIA	40
6.1	MÉTODO	40
6.2	FONTES DE CONSULTA	40
6.3	TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÃO	41
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
8	REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar o brincar no processo educativo, com o objetivo de apresentar as evidências sobre as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem da criança no contexto escolar. Pretende também analisar o papel do professor frente à brincadeira de forma a tornar essa aprendizagem significativa.

O conceito de brincadeira a define como uma atividade com um fim em si mesma, onde a criança tem como único objetivo gerar prazer. Esta é a principal atividade na infância, tendo em vista que, a maior parte do tempo, a criança passa brincando. Dessa forma, o brincar exerce grande influência no desenvolvimento infantil.

Entretanto, esse brincar muitas vezes é visto como futilidade, inutilidade e passatempo, encontrando pouco lugar na educação, onde a aquisição de conhecimentos está em primeiro lugar, devendo a criança ser disciplinada e tolhida para se adequar às exigências da sociedade.

Por ser analisado por uma perspectiva imediatista, onde se espera resultados rápidos, o brincar passa a ser concebido como um processo sem importância, uma vez que não são levadas em consideração as conseqüências futuras. Na atual sociedade, de caráter globalizado e competitivo, acredita-se que as crianças terão um melhor desenvolvimento se passarem mais tempo em atividades variadas do que brincando.

Devido a essa concepção, muitas escolas ainda se constituem em um local em que as atividades dirigidas pelos adultos são priorizadas em detrimento de um espaço favorável à brincadeira.

Assim, a utilização da brincadeira na escola é entendida muitas vezes como paradoxo. Por um lado o brincar apresenta-se como propulsor de atividades interessantes e, de outro, assume características como frivolidade e incerteza, não se adequando os objetivos estabelecidos na instituição escolar.

É importante ressaltar que o fato do brincar apresentar características como prazer, liberdade e espontaneidade não significa que ele não possua um importante papel no desenvolvimento infantil. Pelo contrário, mesmo que do ponto de vista imediato a brincadeira pareça uma atividade sem importância, ela possui uma enorme relevância quando analisada em longo prazo.

Dessa forma, não se pode conceber a atividade lúdica apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social daquele que brinca.

O brincar é tão significativo no desenvolvimento da criança que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o estabelece como um de seus princípios norteadores, definindo-o como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão.

De acordo com isso, alguns pesquisadores têm ido de encontro à visão que postula a brincadeira como algo supérfluo, desprovido de importância e tem defendido o brincar como sendo algo inerente à criança e conseqüentemente irresistível, cabendo a educação apropriar-se dessa ferramenta poderosa e sutil para cumprir o seu papel.

Teóricos como Froebel, Piaget, Brougère, Vygotsky entendem a brincadeira como um importante atividade da infância, capaz de possibilitar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança. A brincadeira oportuniza à criança a possibilidade de buscar novas formas de ação, de levantar hipóteses, exercitar a criatividade, imaginar situações, buscar soluções, reproduzir acontecimentos e assimilar, assim, elementos do seu cotidiano.

Entendemos assim a brincadeira como algo essencial à vida da criança, estando esta intimamente ligada ao seu processo de desenvolvimento e não podendo, dessa forma, estar desvinculado do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, este trabalho se propõe a conceituar o brincar, a pesquisar a forma como a brincadeira é vista na educação infantil, como ela se dá no processo de ensino-aprendizagem e de que forma os professores estão inseridos nesse contexto.

Para isso, definimos o seguinte problema de pesquisa: “Como se dá o uso da brincadeira pelo professor no processo de ensino-aprendizagem para favorecer o desenvolvimento da criança?”.

Tomaremos, para tanto, quatro questões operacionais, sendo elas as seguintes: “O que é o brincar?”; “Como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento da criança?”; “Como a brincadeira pode contribuir no processo de aprendizagem?” e “Qual é o papel do professor na brincadeira?”.

Essas quatro questões operacionais irão nortear os quatro capítulos desse trabalho. O primeiro capítulo busca entender o que é o brincar em si, analisando primeiramente a concepção de brincadeira em diferentes contextos, através de um panorama histórico, levando em consideração que a visão que se tem da criança está intimamente ligada à concepção que se tem da brincadeira.

Ainda no primeiro capítulo, com a finalidade de conceituar o brincar, é apresentada a distinção entre os termos “brincadeira”, “brinquedo” e “jogo” e são abordadas as diversas formas de brincadeiras e as especificidades de cada uma delas.

O segundo capítulo irá tratar da contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos, trazendo autores que abordam contribuições tanto no desenvolvimento cognitivo, quanto no desenvolvimento físico, social e afetivo.

O terceiro capítulo relatará sobre as contribuições da brincadeira no processo de ensino aprendizagem. Esse capítulo iniciará analisando de que forma o brincar é concebido dentro da escola, em seguida se deterá a analisar o brinquedo educativo e suas particularidades e por fim irá abordar a aprendizagem em si através do brincar.

O quarto capítulo se propõe a discutir o papel do professor frente à brincadeira de forma a proporcionar um melhor desenvolvimento e um aprendizado mais significativo ao aluno. Para isso iremos analisar qual a função do docente nesse processo e quais as concepções existentes sobre a sua atuação nesse contexto.

2 O QUE É O BRINCAR

2.1 UM PERFIL HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DO BRINCAR

Para entender como se dá o brincar no processo educativo é importante que primeiramente se analise quais as concepções de brincadeira existentes ao longo da história, e se compreenda a partir daí qual o papel que o brincar tem ocupado no contexto atual.

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual é o conceito de infância existente no interior de cada sociedade, uma vez que, do ponto de vista histórico, uma análise do brincar deve partir da imagem da criança presente em cada sociedade (Kishimoto, 2009). Dessa forma, antes de compreender como o brincar é concebido e qual a sua importância, é preciso entender como é vista a criança nos diversos contextos.

Segundo Pinto e Sarmiento (1997)

quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO & SARMENTO, 1997. p.33)

A criança já foi considerada um ser em suas características próprias: adulto em miniatura. Não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. A criança era vista como “um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo” (KISHIMOTO, 2001, p. 19). Kishimoto (2001) afirma ainda que, nesse contexto, “o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria”.

No período da Grécia antiga, Aristóteles sugeria que as crianças pequenas fossem educadas com o uso de jogos que imitassem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.

Na educação greco-romana utilizava-se o brinquedo, associando a idéia de estudo ao prazer. Platão ressalta a importância do “aprender brincando”, em oposição à prática da violência e da repressão (KISHIMOTO, 1998, p. 15).

Em Roma os jogos eram destinados ao preparo físico, tinham como objetivo formar soldados e cidadãos obedientes e devotos. Utilizava-se também “doces e guloseimas em forma de letras e números, para o ensino das crianças” (WAJSKOP, 1999, p.19).

Durante a Idade Média, a natureza da criança passa a ser vista como originalmente corrompida. Segundo Kishimoto (1998), decresce o interesse pelo jogo, sendo imposta uma educação disciplinadora. Nesse contexto cabe aos alunos a memorização e a obediência, não havendo espaço para a expansão dos jogos. “A igreja medieval condenava o jogo sob todas as suas formas, sem reservas” (ARIÈS, 1981, p. 109).

Percebe-se que a posição que o jogo passa a ocupar resulta da grande influência do poder dominante dessa época. Apesar desse cenário se modificar ao longo da história, a visão que se tem da brincadeira nesse contexto ainda hoje deixa resquícios na prática de muitas instituições escolares.

Mesmo havendo características da visão medieval sobre a brincadeira na sociedade atual, não significa que ela perdurou de forma íntegra e absoluta até hoje. Ao longo dos anos novas concepções foram surgindo e muitas delas também trouxeram grandes influências à visão que se tem da brincadeira atualmente. Ariès (1981, p. 112) ao falar sobre o período medieval e o fim deste afirma que “essa atitude de reprovação absoluta modificou-se contudo ao longo do século XVII, e principalmente sob a influência dos jesuítas”.

Acrescenta também, ao tratar da infância, que “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII [...] Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do final do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1981, p.65).

O aparecimento da Companhia de Jesus no século XVI coloca em destaque o jogo educativo, visto como de grande importância para a formação do ser humano e utilizado como recurso auxiliar de ensino.

Com o Renascimento, a criança passa a ser vista como um ser com qualidades espontâneas e naturais. Dessa forma, a brincadeira é utilizada como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo (KISHIMOTO, 2001).

No século XVIII, nasce a consciência da particularidade infantil, distinguindo a criança do adulto, período no qual ela é considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. Em outras palavras, a criança não era mais vista como um adulto em miniatura, mas como um adulto em germinação. Essa visão permite a criação e expansão de estabelecimentos para educar a infância, a qual culmina no século seguinte com o fim da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas.

Assim, no Romantismo, baseado nos ideais de Rousseau, a criança passou a ser concebida como um ser essencialmente bom. “Rousseau, em Emílio, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida” (KISHIMOTO, 2001). Dentro dos quadros Românticos o jogo passa a ser concebido como conduta típica da criança e, sendo assim, como algo sério destinado a educá-la.

Nesse contexto, Froebel “acreditou na criança, enalteceu a sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.” (KISHIMOTO, 2002a, p. 57). Diante disso elaborou sua teoria da lei da conexão interna, percebendo que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (HUGHES, 1925, p.41).

Além de Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly, cada um a sua maneira, influenciados pelos pensamentos e filosofias de suas épocas, elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, trazendo à educação acréscimos significativos para o seu desenvolvimento. Esses pedagogos “contribuíram, e muito, para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos” (WAJSKOP, 1999, p.22).

Entretanto, é ainda Wajskop (1995, p.64) que afirma haver limitações no uso das idéias desses pensadores nos dias de hoje. Segundo ela, com a entrada no país por meio do movimento da Escola Nova, os pensamentos frobeliano, montessoriano e decrolyano têm-se transformado, principalmente após os anos 70, com priorização dos programas de educação compensatória, em meros instrumentos didáticos.

Como resultado desse processo, segundo Wajskop (1995, p. 64), as pré-escolas brasileiras têm utilizado materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com o fim em seu próprio material tendo seu uso descontextualizado dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças.

É necessário, entretanto, não generalizar. Nem todas as escolas seguem o modelo questionado por Wajskop e, se fosse traçado um perfil de como é trabalhado brincar na escola dos dias atuais, é possível que encontrássemos diversas práticas pedagógicas, baseadas em diferentes teóricos, que são fruto de um processo e de uma construção histórica. O que não significa também que não podemos encontrar algumas características comuns em diferentes práticas educativas.

2.2 BRINCADEIRA, BRINQUEDO E JOGO

Muitos autores não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira, usando ambos os termos para designar a atividade lúdica. Assim, brinquedo, brincadeira e jogo são termos que são empregados em diversos contextos, assumem significados diferentes, tornado-se imprecisos, o que os leva a serem facilmente confundidos.

Segundo Silva e colaboradores (2005) “os termos ‘jogo, brinquedo e brincadeira’ aproximam-se em certos momentos e afastam-se em outros, apresentando, por um lado, as semelhanças que se misturam e se confundem e, por outro, diferenças bastante nítidas”.

Kishimoto (1998) ao tratar sobre o brinquedo, apóia-se na definição de Campagne (1989) quando diz que “o brinquedo é suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal, ou mesmo

puramente fortuito”, entendendo-a como uma definição completa, uma vez que incorpora não só brinquedos criados pelo mundo adulto, mas também aqueles produzidos pela própria criança conferindo a eles um sentido lúdico. Segundo Vygotsky (1966/1984, p.111), “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas”.

No mesmo sentido, Brougère e Wajskop (1997) atribuem ao brinquedo um valor simbólico que domina a função do objeto, assim o simbólico assume a função do próprio objeto. Uma caixa de papelão pode virar uma canoa e uma lata de leite pode se transformar em um tambor, por exemplo. Assim, “a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele” (BISCOLI, 2005, p. 29).

Benjamin (2002) acrescenta afirmando que ao brincar, além de conjugar materiais heterogêneos como pedra, areia, madeira e papel, a criança também faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função dos objetos de maneira a atender seus desejos. Dessa forma, um pedaço de madeira pode assumir a função de um cavalo; com areia, a criança pode fazer bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária; e as cadeiras podem se transformar em um trem, onde ela tem a função de conduto, imitando o adulto.

Cordazzo e Vieira (2007) afirmam que a função do brinquedo é a brincadeira. Segundo eles “o brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade”. O brinquedo cria novas possibilidades de ação a serem utilizadas pela criança em situações de brincadeira.

Por brincadeira, Cordazzo e Vieira (2007) entendem ser “uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma”. Dialogam com Bomtempo e colaboradores (1986) que vêem a brincadeira como “uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial”

Wajskop (1999) define a brincadeira como uma atividade social e fundamental. Ela afirma que “a brincadeira é uma atividade humana, na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-

cultural dos adultos”. Através da brincadeira a criança procura assimilar o contexto e as normas sociais presentes no seu cotidiano.

Ao relatar sobre a brincadeira infantil, Vygotsky (1991), a define como uma situação imaginária criada pela criança onde, no mundo da fantasia, ela pode satisfazer os desejos até então impossíveis para a sua realidade. Afirma também que, mesmo sendo livre e não estruturada, a brincadeira possui regras.

A brincadeira, assim, pode ser entendida como uma atividade iniciada e mantida pela criança simplesmente pelo prazer de brincar, ou seja, uma atividade com um fim em si mesma.

Cordazzo e Vieira (2007), ao tratarem sobre a ação lúdica infantil caracterizam o brincar como uma atividade não estruturada e o jogar como atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos.

Como foi dito anteriormente, muitos autores não reconhece a diferença entre os significados dos termos jogo e brincadeira. Entretanto algumas características servem como base para essa diferenciação. Segundo Brougère e Wajskop (1997) a brincadeira é simbólica e o jogo é funcional, a brincadeira é livre e tem um fim em si mesma, o jogo, por sua vez, possui um objetivo final, caracterizado por eles como a vitória.

Diante disso, segundo esses autores, o objetivo final pressupõe a existência de regras pré-estabelecidas. Regras essas que tem uma relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes.

Kishimoto, por sua vez, em seu livro *O Jogo e a Educação Infantil*, ao definir cada termo, entende a brincadeira como uma conduta estruturada, com regras e entende o jogo infantil tanto como o objeto quanto como as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira).

Tendo em vista a necessidade de uma exposição conceitual, entende-se como importante que esse trabalho apresente as suas definições sobre os termos brinquedo, brincadeira e jogo. Para isso nos apoiaremos nas definições de Cordazzo e Vieira (2007) onde

o termo brinquedo será entendido como o objeto suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. Brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e preestabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de brincadeira. (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p. 93).

2.3 AS DIVERSAS FORMAS DE BRINCADEIRA

No uso decorrente da literatura existem algumas classificações da brincadeira. Tomaremos como base o modelo apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN). Esse documento diz que o brincar apresenta-se por várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Segundo ele, essas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas: o “brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras” (BRASIL, 1998, p.28).

Wajskop entende a brincadeira de faz-de-conta como a atividade do brincar por excelência. Segundo ela, “a unidade fundamental desta brincadeira é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas”. (WAJSKOP, 1999, p. 32)

Por meio das brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo e reproduzir situações da vida. Quando imita, a criança está tentando compreender. Dessa forma “a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (WAJSKOP, 1995, p.67).

Segundo Vygotsky (1987), a realidade assume um papel junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona, e este mecanismo pode ser mais bem compreendido a partir das diferentes formas de vinculação existentes entre a fantasia e o real na conduta humana.

Nesse sentido, de acordo com Cerisara (2002)

a imitação assume papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral, e na brincadeira em especial na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do significado desta ação, para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e imitações. (CERIASARA, 2002, p.130)

No faz-de-conta a criança personifica aquilo que ainda não é e interage de acordo com padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado, pelo lugar que na realidade ocupa no seu espaço social. Assim, ao brincar ela ultrapassa os limites determinados concretamente para sua atividade.

O RCN entende que

é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p.27-28).

“Piaget, Wallon e Vygotsky colocam a imitação como a origem de toda a representação mental e a base para o aparecimento do jogo infantil” (KISHIMOTO, 1998, p. 45). Essa imitação é baseada em experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos.

Segundo Kishimoto (2001, p. 39), “o faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras”. Na brincadeira de faz-de-conta a criança aprende a criar símbolos. E é através da representação/simbolização que se torna possível a interiorização do mundo real.

Os jogos de construção mantêm uma estreita relação com o faz-de-conta. Os cenários ou objetos construídos servem de subsídio para as brincadeiras simbólicas. “As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança” (KISHIMOTO, 2001)

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas. Dessa forma, “quando está construindo a criança está expressando suas ações mentais, além de manipular os objetos” (KISHIMOTO, 1998). Dentro de uma perspectiva vygotskiana, os jogos de construção enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades da criança.

Os jogos de regras serão descritos por Piaget (1946) como a atividade lúdica do ser socializado. Cerisara (2002) destaca que “a evolução da brincadeira, segundo Vygotsky, se delinea pelo desenvolvimento a partir dos jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas, para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta”. Isidro e Almeida (2003) entendem que as regras de uma brincadeira estão intimamente ligadas ao conhecimento que as crianças têm da realidade social na qual estão inseridas.

Apesar da distinção existente entre os tipos de brincadeira, classificando-a em faz-de-conta, jogos de construção e jogos de regras, é possível notar que eles estão intimamente ligados e não possuem apenas um caráter de diversão ou passatempo. Cada um em sua particularidade contribui de diversas formas tanto para o desenvolvimento individual como social da criança.

3 A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança passa grande parte da sua vida brincando, quer com jogos inventados por elas mesmas, quer com brincadeiras aprendidas com adultos e com crianças mais velhas. Uma vez que a brincadeira é um elemento tão presente no contexto infantil, não há como negar o importante papel que ela ocupa no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a principal atividade da infância é a brincadeira. Não apenas pelo tempo que as crianças passam brincando, mas pela influência que a brincadeira exerce no seu desenvolvimento. Cordazzo e Vieira (2007, p.93) baseiam-se nos estudos de Elkonin (1998) e Leontiev (1994) para afirmar que durante as brincadeiras “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil” e acrescentam que “para esses autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento”.

Froebel (1912, p. 55) vê o brincar como a fase mais importante da infância. Ele entende que “o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”. Considerando, juntamente com autores como Piaget, Vygotsky, Brougère e tanto outros, a brincadeira como sendo importante para o desenvolvimento da criança.

Segundo Ide (2001, p.95), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. O jogo ocupa, assim, um papel fundamental na construção do indivíduo como um todo.

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, resignificando-os (PEDROZZA, 2005). O brincar não é uma atividade engessada, e por isso através dele a criança é capaz vivenciar diversas e ricas experiências.

Nesse sentido, Wajskop (1999) defende que a brincadeira trás contribuições no aspecto social, cognitivo e afetivo. Kishimoto (2001) acrescenta ainda o aspecto motor.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico), as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2001, p.36)

Segundo Kishimoto (2002b), “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição”. Alain (1957, p.19 apud Kishimoto, 1998) acrescenta que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas”.

A possibilidade de errar sem que haja uma punição gera a condições para que haja uma conduta prazerosa e natural à criança. Cria-se um ambiente de segurança onde ela atreve-se a ousar mais e buscar novos caminhos de atuação.

Assim, através da brincadeira a criança pode vivenciar diferentes situações, tentar diversas possibilidades, uma vez que ela não está diretamente preocupada com o fim de suas ações. Essa liberdade permite que entre erros e acertos a criança possa assimilar e acomodar novas estruturas que favorecem o seu desenvolvimento. O brincar proporciona à criança agir de forma mais flexível e buscar alternativas de ação.

Kishimoto (2002b) afirma ainda que

ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam de futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição. (KISHIMOTO, 2002b, p.143)

É muito fácil perceber que toda criança gosta de brincar de casinha, de escritório, escolinha e de simular tantas outras situações que de alguma forma

envolvem o nosso cotidiano, como fazer compras no mercado, imitar um médico, assumir o papel de um motorista de carro ou de trem. A necessidade de imitar a vida adulta torna essas brincadeiras tão prazerosas. Amaral (2002, p.99) afirma que “o valor educacional dessas brincadeiras torna-se tão óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem”. A criança assimila papéis, modelos sociais, formas de conduta e regras quando, através do brincar, ela imita e experimenta situações do seu ambiente cotidiano.

Em relação a isso o RCN (1998, p.28), com muita propriedade, acrescenta que a brincadeira cria “um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos”.

Amaral (2002, p. 102) assinala ainda que “a liberdade, permitida à criança dentro da forma ativa de educação, constitui um fator positivo para o desenvolvimento intelectual e moral da mesma. [...] As vantagens morais da forma ativa de educação reforçam seus benefícios intelectuais”.

Ao analisar as contribuições cognitivas do brincar, Piaget apresenta o brincar como uma fase de desenvolvimento da inteligência, onde a assimilação possui domínio sobre a acomodação, tendo como função a consolidação da experiência passada.

É importante ressaltar que o brincar trás contribuições além das cognitivas. Segundo Cordazzo e Vieira (2007, p.94) “os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência”.

Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem também o aspecto social, uma vez que podem se expressar por meio de experiências compartilhadas. Conforme Dewey (1924) “estudar sozinho em livro é uma atuação isolada e anti-social; o aluno pode estar aprendendo as palavras, mas não aprendendo a agir com outras pessoas, a controlar e organizar suas ações e pensamento para que outras pessoas tenham igual oportunidade de expressar-se por meio de experiência

compartilhada”. A brincadeira cria um ambiente que propicia o desenvolvimento de experiências compartilhadas, no qual as crianças aprendem umas com as outras, favorecendo tanto o aprendizado quanto a assimilação de condutas sociais.

Segundo Leontiev (1994) a criança descobre através da atividade lúdica as relações existentes entre os homens. A brincadeira também possibilita a ela avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças, permitindo a apropriação de códigos culturais e papéis sociais.

Brougère (1989) entende a brincadeira como “lugar da socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação da cultura, exercício da decisão e da invenção”. Dessa forma, o jogo cria a possibilidade das crianças vivenciarem situações, formularem estratégias e manifestarem indagações.

Na brincadeira as crianças podem vivenciar desafios e questões além do seu comportamento diário, através do levantamento de hipóteses tentam compreender os problemas apresentados a elas pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Dessa forma, as crianças desenvolvem sua imaginação, constroem relações reais entre si e elaboram regras de organização e convivência. Assim, constroem uma consciência de realidade, ao mesmo tempo em que vivem uma possibilidade de modificá-la. (WAJSKOP, 1997, p. 33)

Dessa forma, o jogo, por ser uma forma de socialização, prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. As brincadeiras ensinam às crianças a respeito do mundo em que elas vivem e possibilitam a observação e fixação dos hábitos e modelos sociais existentes.

Diante disso concordamos com Wajskop quando ela conclui que “a brincadeira pode transforma-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confrontos de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (WAJSKOP, 1995, p.67).

A atividade lúdica também contempla o desenvolvimento de aspectos afetivos ao permitir uma ação intencional da criança frente à realidade. Queiroz, Maciel e Branco (2006) entendem que

a partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de

tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. (QUEIROZ, MACIEL E BRANCO, 2006).

Além da decisão de brincar ou não brincar, as situações que ocorrem durante a brincadeira também exercitam a autonomia e a capacidade de decisão da criança, uma vez que elas decidem os papéis que serão assumidos, onde irão brincar, sobre o que será a brincadeira e que objetos serão utilizados.

Vale ressaltar que o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular dificuldades encontradas em alguns aspectos do desenvolvimento infantil. Entretanto, apesar de haverem sido pontuados aspectos do desenvolvimento da criança, é necessário não focalizar apenas características isoladas, mas estar atento ao desenvolvimento global do indivíduo, ciente de que todos os aspectos estão interligados e influenciam-se mutuamente.

4 A BRINCADEIRA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

4.1 O BRINCAR NA ESCOLA

A escola é um espaço privilegiado na formação do indivíduo. A ela é conferida uma grande responsabilidade no processo educativo de um cidadão, Caracteriza-se, assim, como um local que atua de forma direta no desenvolvimento da criança, devendo buscar os meios mais adequados para proporcionar uma aprendizagem significativa.

Segundo Carvalho, Alves e Gomes (2005) a estrutura das instituições educativas exerce grande influência no comportamento das crianças. Amaral (2002, p.80), baseando-se nos estudos de Dewey, justifica esse fato afirmando que é na escola que as crianças devem exprimir a vida em comunidade. Por isso é papel dela “satisfazer a necessidade vital de restabelecer continuamente a comunicação inteligente entre a criança e o seu meio, tanto para salvaguardar o bem-estar da criança quanto o da comunidade” (AMARAL, 2002, p.97).

A escola deve, então, possibilitar através de vias eficazes uma educação de qualidade ao aluno, entendendo-o como parte de um meio e levando em consideração elementos que fazem parte do seu contexto. Dessa forma, sendo a brincadeira uma atividade que está intrínseca no sistema de significação da criança, ela deve ser entendida como importante no ambiente escolar.

Muitas escolas, porém, não privilegiam o jogo no ambiente educacional, tendo o seu trabalho pautado em um modelo escolar onde a sala de aula se constitui no lugar das atividades dirigidas pelos adultos e não em um espaço voltado para a brincadeira (CERISARA, 2002).

Wajskop (1999, p.23), fazendo uma crítica à concepção que se tem nos dias de hoje referente às atividades lúdicas dentro das escolas, afirma que “a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetitivos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas rimadas”.

Isso se dá porque de forma geral a idéia que se tem é que a escola possui objetivos que precisam ser atingidos e, para isso, o aluno tem como responsabilidade adquirir os conhecimentos e habilidades. Dessa forma, todas as situações buscam uma finalidade pedagógica, todas as atividades devem culminar na obtenção de algum resultado. Não se trata de criticar os objetivos escolares, eles são importantes. A crítica na busca do cumprimento desses objetivos de forma prática e rápida, esquecendo-se do processo que se faz condizente com as reais necessidades da infância.

Por buscar resultados práticos e visivelmente imediatos a instituição escolar tende a descartar ou a dar menos importância às situações espontâneas e termina por concentrar-se em atividades dirigidas sem levar em consideração o sistema de significação da criança, deixando à margem as propostas que são atrativas e culturalmente relevantes ao universo infantil.

Dewey (1924) pontua que a brincadeira é tão espontânea e inevitável que poucos pensadores educacionais atribuíram a ela em teoria o lugar de destaque que sempre ocupou na prática. Acrescenta que poucos tentaram descobrir se as atividades naturais do brincar das crianças têm sugestões a oferecer que possam ser adotadas na prática da escola.

Ao observar a utilização da brincadeira na instituição escolar, Ribeiro (2001) entende que

o problema de inserção do jogo na escola é difícil de resolver, pois, se, de um lado, a criança faz coisas interessantes, quando numa situação de jogo, de outro, os aspectos de incerteza, frivolidade não se coadunam com o estabelecimento de objetivos da escola. (RIBEIRO, 2001, p. 135)

A brincadeira é muitas vezes vista apenas como um passatempo, como uma atividade que não possui nenhuma relação com o desenvolvimento da criança. Entretanto diversos autores questionam essa visão conferindo á brincadeira um lugar privilegiado na educação. Nesse sentido Dantas (2002) afirma que

dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa dizer que ela não atenda às necessidades de desenvolvimento. Embora “inútil” e “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância. (DANTAS, 2002, p.115)

Wajskop (1999, p.31) acrescenta ainda que a brincadeira na pré-escola possibilita uma educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. Na mesma direção, Alain (1957, p.19) defende a utilização do jogo na escola. Ele vê dois momentos na situação escolar: o trabalho pedagógico da aquisição sistemática do saber e o jogo, que por seu caráter livre e isento de pressões favorece a investigação e a busca de respostas.

Assim como outros autores, Vial (1981, p.204) concebe que a brincadeira proporciona à criança um processo educativo espontâneo, gerando um aprendizado sem o constrangimento por parte dos adultos. Ressalta, porém, que independente do ambiente a liberdade da criança é limitada por contingências do contexto histórico cultural em que ela está inserida. Se o ambiente possuir uma organização do espaço que privilegie materiais adequados, a expansão do jogo será potencializada.

Diante disso, as propostas de instituições infantis que valorizam a organização do espaço para estimular a brincadeira encontram-se cada vez mais presentes. Assim, o brincar como um processo facilitador da construção do conhecimento infantil deve ocupar um lugar privilegiado na escola devendo dispor de espaços que favoreçam o acontecimento de brincadeiras.

Kishimoto (1998) afirma que a partir do momento em que a natureza do jogo é respeitada, a polêmica sobre sua utilização no contexto pedagógico deixa de existir. Ela complementa essa afirmação dizendo que

o significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo utilizado pela escola aparece sempre como um recurso para realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil [...] qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1998, p.22).

Por possuir uma importante atuação no desenvolvimento da criança, a brincadeira tem muito a contribuir no processo educativo. Dessa forma, cabe à escola ressignificar sua visão sobre o brincar, entendendo-o como importante no sistema de significação infantil e gerador de diversas experiências que promovem a aprendizagem.

4.2 O BRINQUEDO EDUCATIVO

O brinquedo educativo é entendido como um recurso que tem a propriedade de ensinar, desenvolver e educar de forma prazerosa. Segundo Kishimoto (2001), o brinquedo educativo materializa-se nos quebra-cabeça, nos brinquedos de tabuleiro, nos brinquedos de encaixe, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Brougère (1998) ao abordar o surgimento da noção de jogo educativo afirma que esse surgiu da tentativa de conciliar a necessidade inerente da criança com a educação que lhe é devida. O jogo educativo é, então, uma resposta para essa questão, fez-se do jogo um meio para educar a criança. A origem do brinquedo educativo está nos tempos do Renascimento, entretanto é com a expansão da educação infantil, especialmente a partir desse século que ele de fato ganha força.

O jogo educativo, de acordo com Kishimoto (1998, p.13-14), surgiu do dilema que havia quanto à definição de brinquedo e material pedagógico quando se tratava da inserção do jogo na sala de aula. Esse dilema se justifica uma vez que o brinquedo é entendido como suporte para a brincadeira, visando à atividade lúdica. Entretanto, se esse objeto deixa de criar momentos lúdicos, servindo como suporte à ação docente e buscando obter a aprendizagem de conceitos e noções e o desenvolvimento de habilidades, ele passa a ser entendido como material pedagógico.

Como resposta à dicotomia existente entre brinquedo e material pedagógico, “ao incorporar o jogo a sua área, a prática pedagógica cria a figura do jogo educativo”. (KISHIMOTO, 1998, p.14). Dessa forma, o jogo assume a função tanto lúdica como educativa sem que nenhuma das duas seja descaracterizada.

Kishimoto (1998, p.5-6) ao definir a “prioridade do processo de brincar” como critério para a identificação do jogo, baseado nos estudos de Christie (1991, p.4), diz que “o jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O jogo educativo

utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades”.

Há muitas discussões existentes a respeito do jogo na escola. Uma vez que o jogo educativo é proveniente do brincar e do material pedagógico, busca-se, conciliar a liberdade e a flexibilidade, características dos jogos, com a orientação, própria do processo educativo.

O jogo educativo, segundo Kishimoto (1998, p.19) possui concomitantemente duas funções: a função lúdica e a função educativa. Essas duas funções podem trazer divergências se não houver um equilíbrio. A função lúdica do jogo remete à escolha voluntária do prazer ou do desprazer, estando intimamente ligada à diversão. A função educativa vê o jogo como um meio para seja desenvolvida a aprendizagem do aluno.

Quando uma função se sobrepõe à outra, há um desequilíbrio. Assim, com a predominância da função lúdica, deixa de haver ensino, há apenas jogo. Da mesma forma, se a função educativa predominar, o jogo deixa de existir, havendo apenas o ensino. Diante disso, é importante que exista um equilíbrio entre as duas funções para que haja o jogo educativo.

Além das funções, Kishimoto (1998, p.22) apresenta para o jogo educativo dois sentidos: o sentido amplo e o sentido restrito. Como sentido amplo a autora entende “material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento da criança”. Já no sentido restrito o jogo se apresenta “como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de atividades intelectuais”. A autora ressalta que em sua essência todo jogo é educativo. “Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (KISHIMOTO, 1998).

Brougère (1998, p.122) destaca como papel do jogo educativo no desenvolvimento da criança o de “preparar a educação de suas faculdades física, intelectual e moral, convidando-as a exercícios que as agradem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim a trabalhar sem o saber”.

Kishimoto (2001, p.36) acrescenta que “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem”. O brinquedo por possuir um estreito vínculo com o universo da criança torna-se convidativo e natural, ao mesmo oferece diversas possibilidades de experiências que podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM

A brincadeira, por ocorrer em situações livre de pressão, como já foi dito, proporciona à criança uma situação onde não há uma tensão emocional, não há o medo do erro, criando um ambiente favorável para a construção da aprendizagem. O brincar, dessa forma, contribui em vários aspectos possibilitando, por exemplo, a elaboração de hipóteses, resolução de problemas, aquisição de conceitos e valores, ressignificação de papéis e contextos sociais. A brincadeira é, então, concebida como uma ferramenta eficaz para estimular e promover a aprendizagem das crianças.

Ao tratar a brincadeira como situação de aprendizagem, Wajskop (1999) afirma que

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas. (WAJSKOP, 1999, p.34)

Segundo Cordazzo e Vieira (2007, p. 96) “é evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem”. Nesse sentido, ao se referirem à brincadeira no processo de aprendizagem, eles defendem que “utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente”.

Ao analisar o jogo dentro do processo histórico, Kishimoto (2001, p. 28) afirma que “ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se a forma adequada para aprendizagem dos conteúdos escolares”. O brincar encontra um lugar de destaque no universo da criança, tornando-se muito eficaz para fazê-la familiarizar-

se com um conteúdo uma vez que em uma situação lúdica esse se torna um processo natural. Na mesma direção, para Claparède (1956), “o jogo infantil desempenha papel importante como motor do auto-desenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento”.

Moyles (2002) também relaciona o brincar aos aspectos educativos. Ela concebe a brincadeira como um processo que ajuda a criança a confiar tanto em si mesma, como em suas capacidades para interagir socialmente com outras crianças e/ou com os adultos. Essa interação e essa confiança do indivíduo na sua própria capacidade fazem do processo educativo um momento mais rico, sólido e relevante.

Ao se referir aos jogos imitativos, Dewey (1924) ressalta que através da brincadeira, a criança observa de forma mais atenta, fixando na memória e em hábitos muito mais do que se “elas vivessem indiferentemente todo o colorido da vida em redor”. Diante disso, é comum pensarmos em primeira análise que através da brincadeira a criança aprende formas de se portar coerente com os valores corretos para se viver em sociedade, o autor, porém, faz uma ressalva quando afirma que os jogos imitativos

são de grande valor educacional no modo de ensinar a criança a observar seu meio e alguns dos processos necessários ao seu desenvolvimento, se o meio não for bom, a criança aprende maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar. Tais modos são muito difíceis de corrigir, porque foram fixados ao serem vivenciados em situação de brincadeira. (DEWEY, 1924).

Dessa forma, em situações de faz-de-conta e na brincadeira em si, a criança pode fixar boas formas de conduta e valores sociais coerentes com os impostos pela sociedade, assim como podem aprender comportamentos divergentes das normas sociais adequadas.

Com o objetivo de evitar que a criança fixe maus hábitos, a escola, segundo Amaral (2002, p.99-100), “deve usar dentro do horário escolar os mesmos tipos de jogo que são exercitados fora de escola [...] permitindo oferecer às crianças idéias e ideais corretos e adequados sobre a vida quotidiana”. Cabe então à escola trazer para a vivência do aluno valores pertinentes com o modo democrático de se portar.

A sala de aula pode ser, assim, um espaço de ressignificação e a brincadeira um instrumento poderoso nesse processo. Nesse sentido, Oliveira (1997) afirma que

Muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto, que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno. Assim sendo, devemos estimular os jogos como fonte de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1997, p.12)

A escola deve constituir-se, dessa forma, em um local no qual a brincadeira possua um posição privilegiada e onde, através dos jogos, a criança possa aprender, desenvolver suas habilidades e sua criatividade de forma prazerosa, significativa e eficaz.

5 O PROFESSOR E A BRINCADEIRA

A brincadeira é entendida como uma atividade própria da criança, possuindo características como espontaneidade e liberdade. Entretanto é importante ressaltar que, apesar dessas características, o adulto possui um papel relevante e indispensável nesse processo. Na instituição de ensino o adulto, na figura do professor, tem um papel fundamental na atividade lúdica, uma vez que esta se encontra intimamente ligada com a construção do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido Dantas (2002) afirma que “a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às competências em cada momento do desenvolvimento”. Ao invés de limitar as possibilidades de ação da criança, a atuação professor pode contribuir para o enriquecimento das experiências infantis frente ao brincar.

O RCN confere ao brincar um lugar de destaque na educação da criança e entende como de grande importância o papel do professor nesse processo. Ao discorrer sobre a atuação docente nas atividades lúdicas esse documento defende que

a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento de competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras ou de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29)

Conforme essa concepção, o professor, quando em situação de brincadeira, pode atuar como observador e organizador, intervindo de forma intencional nesse processo. Outros autores também trazem uma definição do papel ocupado por esse profissional na atividade lúdica. Kishimoto (2002b) faz uma análise da obra de Bruner e afirma que, segundo esse autor, o professor assume a função de supervisor frente ao brincar. De acordo com Kishimoto (2002b)

Bruner entende supervisão como um sistema de trocas interativas. O supervisor procede conforme sua compreensão daquele que aprende a fim de engajá-lo na ação, reduzindo os graus de liberdade da tarefa aos limites adequados, mantendo a orientação para a resolução de problemas, assinalando características determinantes, controlando a frustração e mostrando soluções possíveis. (KISHIMOTO, 2002b, p.145)

Entretanto, a ação do professor no contexto lúdico não deve se limitar a simplesmente supervisionar o processo. Kishimoto (1998, p. 20) acrescenta que “o educador deve, também, brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazê-lo mas estimulando as crianças para tais ações”.

O professor deve desenvolver, assim, a sua própria capacidade lúdica. Segundo Mrech (2001, p.122), “um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos”. Muitas vezes os professores concebem o brincar como inutilidade e perda de tempo e por causa disso não se esforçam para fazer parte da brincadeira ou assumem uma postura artificial.

A criança, por sua vez, percebe com facilidade quando o professor age de forma superficial na situação lúdica. Em decorrência disso, a atividade proposta não alcança total êxito e muitos aspectos que favorecem ao desenvolvimento do aluno deixam de ser explorados. Mrech (2001) pontua como saída desse processo a necessidade da existência de “um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica”.

De acordo com Martins, Vieira e Oliveira (2006, p. 274) o professor precisa ter algumas características essenciais, além de uma formação adequada e gosto pelo brincar. Dessa forma, segundo esses autores, o professor precisa ter “entusiasmo, criatividade, alegria de viver, aptidão para relações humanas” dentre outras coisas apontadas por eles.

No capítulo denominado *De Como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel Foram Morar no Céu*, do livro *O Brincar e suas Teorias* organizado por Kishimoto, Cerisara (2002) relata uma experiência sua em uma creche onde ela constatou que as educadoras raramente brincavam com as

crianças, elas apenas faziam interferências nas situações de brigas e conflitos que surgiam.

As educadoras dessa creche reagiram com estranheza quando lhes foi pedido que participassem das brincadeiras com as crianças. Uma delas relatou que não sabia como se portar em uma brincadeira de faz-de-conta por não haver vivenciado experiências como essas em sua infância.

A autora entende que essa estranheza frente ao brincar não é característica apenas das educadoras dessa creche e aponta que a visão da educadora sobre a brincadeira como menos importante se baseia no modelo escolar existente, onde a sala de aula não se configura em um local de brincadeiras, mas em um espaço voltado para atividades dirigidas pelos adultos.

A brincadeira tem que primeiramente tornar-se significativa e prazerosa para o professor para que ele possa inseri-la no processo educativo. Diante disso, Cerisara (2002, p.134-135) entende que a educadora “não poderá partilhar o brincar com as crianças de forma prazerosa enquanto essa atividade não se constituir em uma atividade significativa vivenciada por ela própria”.

Seguindo essa linha de pensamento, Andrade (1994, p.97) afirma que “mais importante que os adultos sejam pessoas que saibam jogar, é fundamental que se recupere o lúdico no universo adulto. ‘Saber jogar’ é mais do que mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo”. É importante, porém, ressaltar que alcançar esse estágio na formação do professor não é um processo simples, uma vez que a capacidade lúdica não se alcança de forma imediata, trata-se de um processo que precisa ser pacientemente trabalhado.

É necessário que os professores entendam a brincadeira como uma situação privilegiada para a aprendizagem da criança, não perdendo de vista que a possibilidade de interação com os pares em uma situação imaginária, assim como a criação de regras em conjunto e de conteúdos temáticos, conferem ao brincar condições favoráveis para o desenvolvimento infantil em seus diversos níveis.

No mesmo sentido, Goldhaber (1994) afirma que deve ser dada uma maior atenção ao brincar, sendo de extrema importância que o professor observe e se

envolva com as crianças e seus esforços em compreender o mundo. O RCN também acrescenta que “é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 1998, p.29).

A brincadeira permite à criança adentrar o mundo real pela via da representação e experimentação. Nessa atitude é possível que a ela pense e experimente tanto situações novas, como situações de seu cotidiano, uma vez que, por ser livre de qualquer pressão ou avaliação, o brincar propicia um clima adequado para investigações e busca de soluções.

Entretanto, mesmo a brincadeira se caracterizando como uma situação de liberdade, o adulto deve saber orientar, dando, assim, forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em idéias lógico-científicas, característica do processo educativo (KISHIMOTO, 2002b). Na mesma direção Brougère (1998, p. 116) acrescenta que “essa vontade de conceder uma posição ao jogo mais livre não deve, apesar de tudo, confundir-se com anarquia; o adulto não deve abdicar de seu papel”. O professor possui, dessa forma, um papel importante na atividade lúdica. Essa posição não deve ser menosprezada ou deixada de lado.

Uma vez que o jogo é uma aquisição social, é necessário que o educador esteja atento para auxiliar a criança, e ensiná-la de que forma o brinquedo pode ser utilizado. Só então, segundo Kishimoto (1998, p. 20), a criança estará apta para uma exploração livre. O RCN (1998, p.28) conclui afirmando que “é o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”.

A brincadeira pode contribuir ainda para que o professor aprenda mais sobre seus alunos. Cordazzo e Vieira (2007, p.96) pontuam que “observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalham”. Dessa forma, a brincadeira infantil permite ao educador observar seus alunos e constatar qual o tipo de estratégias mais adequado para favorecer a aprendizagem destes.

No mesmo sentido, mais uma vez o Referencial Curricular Nacional (1998) trás uma contribuição quando afirma que

por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p.28)

Por ser uma situação natural a criança tende a expressar muitas de suas características sem reservas. É necessário que o educador esteja atento e faça da brincadeira também um momento de “estudar” seus alunos, aprendendo mais sobre eles e desenvolvendo, assim, uma capacidade de intervenção mais significativa e relevante.

França (1990, p.52) apresenta uma visão ampla do papel do professor diante da atividade lúdica. Ela entende o adulto na instituição escolar como “elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama”, entende também que ele pode servir como ligação entre as crianças e os objetos. A autora acrescenta ainda que o professor, como mediador entre as crianças e o conhecimento, deve estar sempre atento, acolhendo as brincadeiras, auxiliando nas necessidades reais e buscando compreender e agir sobre o mundo em que as crianças vivem.

Em relação a isso, Oliveira e colaboradores (1992) pontuam que

o educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas (OLIVEIRA et al, 1992, p. 102)

Ao analisar os trabalhos de Bruner, Kishimoto (2002b, p.149) conclui sobre a intervenção do professor no momento lúdico que cabe a este “combinar momentos de brincadeira livre e atividades orientadas”. É preciso que exista um equilíbrio e discernimento para entender qual a melhor maneira de se portar em cada situação.

Já Vectore (2003), por entender o educador como mediador nesse processo, defende que o professor pode assumir a posição de um bom ou de mau mediador. Segundo a autora, um bom mediador, por compreender a cultura lúdica, torna-se capaz de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca e estimula a recriação de situações, não se detendo apenas à repetição do que já foi aprendido; um mau mediador, ao contrário, manifesta atitudes autoritárias e rígidas impedindo esse mesmo desenvolvimento.

Quando o professor sabe observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, ele passa a descobrir explorações possíveis, aproveitando de forma mais significativa o brinquedo como mediador das brincadeiras e proporcionando melhores condições para o desenvolvimento da criança.

A intervenção do professor cria condições para que as crianças possam individual ou coletivamente apropriar-se de conceitos, de códigos sociais e de diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1998, p.30).

A noção da existência de uma “zona de desenvolvimento proximal” concebida por Vygotsky tem muito a contribuir. Esse teórico

considera que a brincadeira cria para as crianças uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais velho. (WAJSKOP, 1999)

Vygotsky (1991) afirma que através da brincadeira são criadas zonas de desenvolvimento proximal que proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Isso se dá uma vez que a brincadeira possibilita um espaço de trocas entre crianças e crianças e entre crianças e adultos.

O RCN (1998) entende que na instituição de educação infantil o professor é o parceiro mais experiente, tendo a função de “propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais

variadas”. O educador deve estar ciente do seu papel entendendo-o como relevante para o desenvolvimento de seus alunos.

Diante disso concordamos com Bomtempo (1997) quando ela chama atenção para a necessidade de os professores estarem capacitados e, acima de tudo, conscientes da importância que o brincar tem no sentido de promover a aprendizagem na criança. Nesse sentido cabe ao professor organizar e propiciar

“espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano” (BRASIL, 1998, p.30).

O brincar deve ser visto com mais atenção, sendo de extrema importância que os professores observem e se envolvam com as crianças e seus esforços para compreender o mundo. Eles devem levar em consideração as singularidades das crianças com as quais trabalham, respeitando suas diferenças e criando um ambiente de socialização, de troca e de aprendizado.

6 METODOLOGIA

6.1 MÉTODO

Esta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico se dará a partir da análise discussão e compreensão de diversos autores e estudiosos que se debruçaram sobre a temática do brincar e sua influência no desenvolvimento infantil.

A pesquisa bibliográfica é considerada o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, pois recolhe e seleciona conhecimentos prévios e informações acerca de um problema ou hipótese, colocando o pesquisador em contato com materiais e informações que já foram escritos anteriormente sobre determinado assunto.

Dessa forma, esse método serve de apoio teórico para o entendimento do brincar, suas implicações no desenvolvimento da criança e no processo de aprendizagem, assim como na discussão sobre o papel do professor nesse processo, sendo de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

O método de pesquisa bibliográfica foi escolhido por se tratar de um tema com rico material publicado e pelo reconhecimento das vantagens pragmáticas que esse método apresenta, tais como: uma menor exigência de tempo e recursos, fazendo-se coerente com o período e as possibilidades disponíveis para a elaboração de um projeto de conclusão de curso proposto no curso de graduação, uma vez que esse se dá no período de um semestre e não disponibiliza provisão de recursos financeiros.

6.2 FONTES DE CONSULTA

A pesquisa tomou como base os materiais bibliográficos disponíveis na Biblioteca Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Foram utilizados dessa Biblioteca todo o material que se achou necessário, tais como livros, artigos, periódicos e teses.

O portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) também se apresentou como fonte de consulta, no qual foram acessados o portal de periódicos e o banco de teses. Além disso, foram consultados os artigos,

dissertações e periódicos publicados no SCIELO, como também nos sites das bibliotecas das universidades Federais e Estaduais do Brasil.

6.3 TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico, que se trata de um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores, para a obtenção de dados para a pesquisa.

Com o levantamento bibliográfico procurou-se identificar os livros que abordassem assuntos relacionados ao brincar, ao desenvolvimento infantil e ao processo de ensino aprendizagem. Além dos livros, foram identificados também os artigos, dissertações, teses e periódicos já existentes sobre o tema. Após o levantamento bibliográfico foi feita a compilação de todo o material, que então foi fichado e organizado por categorias de análise.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se mostrou importante uma vez que permitiu um maior entendimento do brincar e uma compreensão mais elaborada de como se dá a relação existente entre a brincadeira e a educação.

O brincar foi compreendido como uma atividade prazerosa, espontânea, agradável e natural à criança. Por esta passar a maior parte do seu tempo brincando, a brincadeira é caracterizada como a sua principal atividade. Dessa forma, o brincar está presente de maneira relevante no cotidiano infantil, seja pelo tempo que a ele é disponibilizado, seja pelo papel que ele assume no interesse e prioridade da própria criança.

Através da brincadeira a criança pode vivenciar diversas situações, levantar hipóteses, buscar novas alternativas e possibilidades livre da pressão e do medo de errar, não estando preocupada com o fim de suas ações. Assim, o brincar possibilita flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos, possuindo um importante papel na formação da criança.

Uma vez que a brincadeira se encontra tão imbricada no universo infantil, não há como negar sua contribuição para o desenvolvimento da criança. A atividade lúdica contempla várias formas de representação, favorecendo o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Apesar das concepções presentes atualmente na instituição escolar, entenderem, muitas vezes, a brincadeira como um processo fútil e sem utilidade, restringindo-a apenas a um passatempo e priorizando atividades que estejam diretamente ligadas à aquisição dos conteúdos, é importante analisar a influência que a atividade lúdica exerce sobre a criança, o que confere à brincadeira uma situação privilegiada no processo de aprendizagem. Está claro que a atividade lúdica faz parte do sistema de significação infantil e, por isso, é capaz de contemplar de forma relevante o desenvolvimento da criança como um todo.

Entende-se que o professor possui uma posição importante no processo de ensino aprendizagem, devendo buscar os meios mais significativos para formação do aluno em seus diversos aspectos. Isso implica em levar em consideração o que o aluno já sabe e buscar alternativas que façam parte contexto do educando.

A brincadeira, por tratar-se de uma atividade intrínseca do universo infantil, deve ocupar um espaço privilegiado no processo de educativo das crianças. Cabe ao professor inserir o lúdico na sua prática pedagógica, não apenas propondo jogos ou brincadeiras, mas se fazendo também participante deles.

É necessário lembrar que esse é um processo diário que não deve estar presente apenas nos planejamentos, mas no cotidiano da sala de aula, tornando o espaço educativo em um ambiente prazeroso e favorável ao desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se que a relação entre brincadeira e educação é uma relação possível. É uma junção que além de ser possível, torna-se necessária para que a aprendizagem seja significativa para a criança. Através da inserção brincadeira no ambiente educacional, o que para o aluno era monótono e sem sentido passa a ser prazeroso e relevante, levando a criança a conferir um grau de importância elevado àquilo que a escola já entedia como importante. Dessa forma, professores e alunos tornam-se parceiros e caminham, talvez sem se dar conta, para o mesmo objetivo: o desenvolvimento.

8 REFERÊNCIAS

ALAIN. **Propos sur l'éducation**. Paris:PUF, 1957

ANDRADE, Cyrce M. R. J. Vamos dar a meia-volta e meia volta vamos dar: o brincar na creche. In:___ OLIVEIRA, Zilma de M.R. de (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

AMARAL, Maria Nazaré C. P. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Infância**. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v. 01.

BROUGÈRE, Gilles. **La representation de l'habitat dans le jouet**. Paris: COJED, 1989.

_____. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPAGNE, Francis. **Le jouet, l'enfante, l'éducateur** – roles de l'objet dans le développement de l'enfant et le travail pédagogique. Paris: Privat, 1989.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F. ; GOMES, P.L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo**. vol.10, nº.2, p.217-226 , 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. De Como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel Foram Morar no Céu. In: ___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHRISTIE, James F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires. 2^a ed. In:___ **L'éducation par le jeu et l'environnement**, nº44, p.3-6, 1991.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

CORDAZZO, Scheila. VIEIRA, Mauro. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Estud. pesqui. psicol. 2007.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DEWEY, John. DEWEY, Evelyn. **Schools of to-morrow**. Nova York: E.P. Dutton & Company, 1924.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRANÇA, Gisela Wajskop. O papel da brincadeira na educação das crianças. In:___ **Idéias**. São Paulo: FDE, nº7,1990.

GOLDHABER, J. If we call it science, then can we let the children play? **Childhood Education**, v. 77, n. 3, p. 24-27, 1994.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Ed. Harris, W.T. Trad. Hailmann W.N. Nova York: D. Appleton, 1912 [1887].

HUGHES, James L. **La Pedagogia de Froebel**. Trad. Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro, 1925.

IDE, Sahda Marta. O Jogo e o Fracasso Escolar. In:___ **Jogo, brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. **Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, Pioneira, 1998.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. In:___ **Jogo, brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.

_____. Bruner e a Brincadeira. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

_____. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In:___ Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, G. VIEIRA, M. OLIVEIRA, A. M. **Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil**. Santa Catarina: Interação em Psicologia, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. O Uso de Brinquedos e Jogos na Intervenção Psicopedagógica de Crianças com Necessidades Especiais. In:___ **Jogo, brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos *et al.* **Creches: Crianças, Faz-de-conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Gislane C. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEDROZA, Regina. **Aprendizagem e Subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Rio de Janeiro: Rev. Dep. Psicol., UFF, 2005.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PINTO, M. SARMENTO, M. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Ribeirão Preto: v. 16, n. 34, pg. 169-179 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa S. O Jogo na Organização Curricular para Deficientes Mentais. In:___ **Jogo, brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. Et al. **O Brincar como portador de significados e práticas sociais**. Revista do Departamento de Psicologia –UFF, v. 17 – n. 2, p. 77-87, Jul./Dez. 2005.

VECTORE, Célia. **O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil**. São Paulo: Psicologia USP, 2003, 14(3), 105-131.

VIAL, Jean. **Jeu et Éducation. Les Ludothèques.** Paris: PUF, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1966/1984.

_____. **La imaginacion e el arte en la infancia.** (ensaio psicológico). México: Hispanicas, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 92, fev. 1995

_____. **Brincar na Pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1999.