

Concepções de professores de educação infantil sobre as relações entre brincar e desenvolvimento psicológico¹

Nelson PEDRO-SILVA²Cristiane Pereira MARQUEZINI³

Resumo

No presente artigo, os autores relatam pesquisa que teve como finalidade analisar a concepção dos professores de educação infantil sobre as relações entre o brincar e o jogar e o desenvolvimento psicológico de seus alunos. O estudo foi realizado com base nos depoimentos de educadoras e analisado segundo a teoria piagetiana. Os resultados e as conclusões mostram que as docentes consideram o meio social como fator preponderante para a ocorrência do referido desenvolvimento. Apesar disso, não explicitam a natureza desta importância, subsidiando a tese de que a ação pedagógica é fundamentada no senso comum. Ainda mais: embora se refiram ao papel ativo das crianças, as vêem como seres passivos, refletindo uma concepção ambientalista. Soma-se a isto o fato de apresentarem uma visão superficial sobre o papel do brincar no desenvolvimento, além de não dominarem teorias que dissertem sobre tal assunto.

Palavras chave: brincar; jogos, psicologia do desenvolvimento; Jean Piaget.

A study about teachers of children's education conceptions

Abstract

In this article, the authors write about master's degree research which had the purpose to analyze the relationships between playing and the psychological development. The study was accomplished over the teachers' speeches and analyzed according to Piaget's theory. The results and the conclusions show that the teachers consider the social environment as a major factor to the occurrence of this development. In spite of that, they don't make clear the nature of this importance, confirming the thesis that the pedagogical action is based on the common sense. Even more: although they refer to the children's active role, they consider these children as passive people, proving an environmental conception. Besides, they present a superficial vision on the importance of playing in the development and they don't have enough knowledge about theories over such subject.

Key words: to play; development psychology; Jean Piaget.

¹Apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Artigo decorrente de dissertação de mestrado intitulada *Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil*, sob a orientação do Professor Doutor Mário Sérgio Vasconcelos e a co-orientação do Professor Doutor Nelson Pedro-Silva, defendida no programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP - Campus de Assis.

² Professor doutor do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da UNESP - Campus de Assis. E-mail: nelsonp1@terra.com.br.

³ Professora assistente do Departamento de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista - FAP. E-mail: cpmarquezini@terra.com.br.

1. Introdução e justificativas

Como os professores concebem as relações entre o brincar e o jogar das crianças e o seu desenvolvimento psicológico? Ao desenvolver uma intervenção psicopedagógica em 2001, numa escola de educação infantil, numa cidade do interior do Estado de São Paulo, notamos que a instituição enfatizava a realização de *atividades escolares formais* (aprender a ler e a escrever), em detrimento das atividades lúdicas e de socialização. O brincar, quando praticado, era concebido apenas como recurso pedagógico ou para o entretenimento, sendo cerceado pelas educadoras nos demais contextos em nome da organização escolar e pelo fato de a escola ser julgada como um “lugar sério”. Nossa conclusão mostrava-se, assim, semelhante às que chegaram Carvalho (1999), Wajskop (1995, 1996 e 1999) e Kishimoto (1994 e 1995) em suas pesquisas.

Quanto à consideração do brincar como instrumento de desenvolvimento psicológico infantil – especialmente o espontâneo –, nada foi observado na fala das educadoras e nem no projeto pedagógico da referida instituição. A propósito, conforme levantamento bibliográfico sobre os trabalhos produzidos, no período de 1999 a 2003, no banco de teses e de dissertações da CAPES, nas bases de dados eletrônicas *Dedalus* (USP), *Athena* (Unesp), *Acervus* (Unicamp) e *Ibict* (PUC) – por meio dos termos *brincar, brincar e educação infantil, brincar e pré-escola, brincar e desenvolvimento e brincar e professores* –, encontramos apenas o trabalho de Carvalho (1999) que se debruçou sobre esse tema.

Quanto aos demais, os pesquisadores abordaram a concepção dos professores sobre o brincar, visto por eles, sobremaneira, como instrumento para a recreação e para a transmissão dos conteúdos formais (GERMANOS, 2001; SILVEIRA, 2001; MORENO, 2001 e COTONHOTO, 2001); o tema do brincar na formação do educador infantil (CARLETO, 2000; TERCIOTTI, 2001); o brincar das crianças em diferentes contextos, como hospitais, creches, pré-escolas, escolas e brinquedotecas (GOULART, 1999; CAVALCANTI, 2000; LOPES, 2000; LARA, 2000; COSTA, 2001 e VEIGA, 2001); as brincadeiras feitas por crianças portadoras de deficiências ou de altas habilidades mentais (VICTOR, 2000;

MAIA, 2000 e BARROS, 2001); o brincar em diferentes idades (PEREIRA, 2000; MORAES, 2001); o brincar como recurso para a aprendizagem de conteúdos escolares (MURARO, 1999; FREITAS, 1999; SILVA, 1999; MENDONÇA, 2000; OLIVETTI, 2000 e MONTEIRO, 2001) e o brincar desenvolvido em determinado contexto sócio-cultural (VOLPATO, 1999 e CONSONI, 2000).

Concluimos, então, que - apesar de literatura considerável sobre o tema do brincar - há poucos trabalhos que investigam, especificamente, sua relação com o desenvolvimento infantil, apesar de notórios pensadores e pesquisadores enfatizarem tal importância (BOMTEMPO, 2000 e 2002; FRIEDMANN, 1996; ROSA, 1998; KAMII & DREVIES, 2003; KLEIN, 1932/1991; KISHIMOTO, 1993, 1994, 1995, 2002 e 2000; LA TAILLE, 1992; MACEDO, 1992, 1995; MACEDO, PASSOS e PETTY, 2003; PIAGET, 1937/1970, 1946/1975 e 1936/1975, 1932/1994, 1964/2002; WAJSKOP, 1990, 1995, 1996 e 1999; VASCONCELOS, 2001; WINNICOTT, 1971/1975 e VYGOTSKY, 1988 e 1989).

2. Objetivos

Considerando tais aspectos e o fato de que, a partir de 1998, o brincar passou a ser objeto dos *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* - RCNEI (BRASIL, 1988), no presente artigo, apresentamos um estudo cujo propósito principal foi o de analisar como as professoras que ministram aulas na educação infantil concebem as relações entre o brincar e o jogar das crianças e o desenvolvimento psicológico de seus alunos.

Secundariamente, investigamos o *status* dado por tais docentes a essa atividade; a natureza do valor atribuído às brincadeiras e a finalidade com que eles desenvolvem tal ação com seus alunos.

Posto isto, explanaremos de maneira breve a teoria psicológica adotada no presente estudo. Em seguida, apresentaremos o método, a análise dos dados e as conclusões obtidas.

3. A teoria psicológica construtivista de Piaget e as brincadeiras

Defendemos a noção de que o brincar livre deve ter o seu lugar na educação de crianças. Essa premissa ampara-se em pensadores da Psicologia, como Freud (1920/1988), Klein (1932/1991), Winnicott (1971/1975), Vygotsky (1989) e, a nosso ver, especialmente, Piaget (1932/1994, 1936/1975 e 1937/1970).

Além dessa razão, escolhemos nos dedicar, de forma um pouco mais detalhada, à descrição da obra do mestre genebrino, por outros motivos, dentre os quais: a ampla divulgação deste referencial teórico na educação brasileira, chegando a virar *clichê* a noção de que as professoras fazem uso, na sua prática didático-pedagógica, do método construtivista; o fato de termos verificado, de maneira assistemática, que quando as educadoras delegam alguma importância ao brincar, elas atrelam esta condição à teoria de Piaget; o fato de acreditar que a psicologia construtivista contempla amplamente a importância do brincar na apreensão do mundo e na construção do conhecimento pela criança, sendo assim de vital importância para o seu desenvolvimento e, por fim, por julgamos que a psicologia genético/construtivista se constitui de grande valor para aqueles que trabalham com a educação e a reeducação de crianças, já que ela contempla o processo de desenvolvimento psicológico, podendo, assim, oferecer subsídios teóricos às práticas pedagógicas. Como nos aponta Macedo (s/d, p. 50), “A teoria de Piaget tem um valor de compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, pode instrumentalizar o professor a fundamentar sua prática e compreender a importância dela no cotidiano da sala de aula”.

Feitas essas considerações iniciais, passaremos agora a dissertar resumidamente sobre o modo como Piaget (1946/1975) descreveu os jogos e as suas conexões com o desenvolvimento infantil.

O epistemólogo suíço estudou a maneira como a criança constrói a inteligência passando das formas mais elementares às mais complexas. Ao explicitar esse processo, o teórico observou que as crianças constroem maneiras de compreender e, eventualmente de lidar com a realidade, cujo teor foi descrito em quatro estágios: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o

operatório-formal. Cabe sublinhar que a construção destes dependerá, naturalmente, da quantidade e da qualidade das interações estabelecidas pelo sujeito com o seu meio físico e social.

Para ele, ao agir - como no brincar - a criança está se “obrigando” a desenvolver-se, pois constrói conhecimentos. Esse processo inicia-se logo após o nascimento, momento que Piaget denominou de sensório-motor, cuja principal característica é a construção da inteligência prática, que se dá por meio do exercício dos sentidos e dos movimentos.

Quanto às brincadeiras apresentadas neste período, Piaget as definiu como “jogos de exercício”. Tais atividades tem início quando são construídos os primeiros esquemas de ação, que são mantidos por um processo de “reação circular”, inicialmente “primário” e depois “secundário” e, por fim, “terciário”. Salientamos que, neste período, toda ação acaba por se configurar em um sistema de representação em ato para o bebê que, ao repeti-lo, obtém satisfação.

Ao fim desse estágio, pode se dar gradualmente a construção da inteligência representacional, isto é, a manifestação de uma série de condutas representativas dos objetos, de uma pessoa ou de uma situação ausente e, da construção de significantes diferenciados (símbolos), traduzidos por um conjunto de condutas quase simultâneas (a imitação diferida, os jogos simbólicos, as imagens mentais, os desenhos ou as representações gráficas e a linguagem).

Especificamente em relação ao brincar simbólico, observa-se a reprodução e a recriação das experiências vividas cotidianamente pela criança, como a imitação do seu ritual de adormecer. Por ainda encontrar-se imersa no egocentrismo, o seu brincar é permeado pela atribuição de causa, de forma e de vontade própria aos fenômenos naturais. Por isso, ela dirá que foram os seus pais que fizeram chover, além de atribuir caracteres humanos aos seus brinquedos. Essa modalidade lúdica possibilita à criança assimilar o real ao seu eu, já que o mundo dos adultos se mostra, aos pequenos, destituído de sentido.

Quanto ao desenvolvimento do jogo simbólico, conforme Barros de Oliveira (1992), as crianças começam imitando suas próprias condutas e as das pessoas mais próximas. Em seguida, ela realiza a ação simbólica sem estabelecer

papéis, pois eles já estão pressupostos em seu pensamento. Por fim, poderá passar a jogar com os seus pares, anunciando o brincar de “faz-de-conta” coletivo.

Com a evolução do brincar, os jogos simbólicos, cada vez mais, buscarão reproduzir a realidade, funcionando então como uma ponte para o entendimento do seu meio circundante. Na brincadeira de *escolinha*, por exemplo, a criança, ao atuar como professor, busca evidenciar a necessidade de se fazer a lição de casa e justifica o uso de castigos, caso a referida tarefa não seja cumprida. Desse modo, o jogo simbólico é importante na conexão entre símbolo e signo, pois a criança deixa de viver apenas no seu próprio mundo, passando a levar em consideração também o lugar onde se vive, com suas características e condicionamentos físicos e sociais.

O jogar simbólico também desempenha outros papéis, como o de auxiliar na construção da linguagem, pois esta é um produto acabado e imposto pelo universo adulto; portanto, não tendo representantes correspondentes nas disposições emocionais e intelectuais da criança. É empregado ainda para inverter papéis, como no caso da criança que protagoniza a professora e obriga os seus alunos - no caso, as bonecas - a fazerem intermináveis cópias, cuja atividade ela mesma odeia e é forçada a realizar nas suas aulas reais. Costuma, além disso, ajudar às crianças na resolução de conflitos, servindo para aniquilá-los e compensando necessidades não satisfeitas. Por fim, tal brincar torna possível à criança libertar-se e estender o seu eu, por meio da fantasia, possibilitando que os pequenos adentrem num universo mágico habitado por fadas, princesas, bruxas, dentre outros seres míticos.

Há outra modalidade de brincar - a regrada -, que é própria das formas de pensamento mais desenvolvidas. Nos períodos subseqüentes do desenvolvimento infantil, observa-se na criança o aumento do interesse em participar de brincadeiras regradas.

Quanto ao desenvolvimento das regras e sua relação com o brincar, Piaget (1932/1994) observou que - assim como o desenvolvimento da inteligência

- o desenvolvimento moral também é marcado por mudanças qualitativas na forma de pensar e, provavelmente, na de praticar as regras.

Para ele, inicialmente a criança não mostra interesse em relação aos jogos como atividade regrada. Nesse momento - denominado de "anomia" - a preocupação do pequeno está em satisfazer-se motora e simbolicamente. Em seguida - na "heteronomia" -, os indivíduos mostram-se, pela primeira vez, interessados em participar de atividades coletivas e permeadas por regras. Diferentemente da tendência posterior, segundo La Taille (1992), a participação se dá mais *ao lado* do que *contra* ou *com* as outras crianças. Isso acontece porque o pensamento egocêntrico não lhe permite estabelecer relações de reciprocidade, vivendo praticamente em seu próprio mundo. Quanto ao conhecimento e o respeito às regras, tal ação só ocorre no plano do discurso, e sua incorporação é decorrente de sentimentos de amor e de ódio em relação aos pais. Com isso, a criança apresenta uma atitude de respeito sagrado às regras, não comparecendo em seu pensamento a possibilidade de sua transformação e a idéia de que elas foram construídas pelos próprios sujeitos. Nota-se, contudo, que ao jogar, as crianças introduzem novos preceitos com o objetivo de melhorar o desempenho ou consideram todos vitoriosos ao final do jogo. Isso acontece porque elas ainda não entenderam que as regras servem como meio para regular as diversas ações do grupo de jogadores. Na "autonomia", a criança passa a agir e a conceber o jogo regrado de maneira oposta à anterior. Agora, ela não só respeita as regras como tem consciência de quando elas são contraditórias, além de passarem a vê-las como produto de acordos mútuos e os seus jogadores, como legisladores.

É digno de nota que os jogos de regras são importantes para a superação do egocentrismo, já que neles há um número grande e variado desses limites que devem ser respeitados pelos jogadores. Por exemplo, o jogo de bolas de gude possui um corpo de regras, com uma jurisprudência necessária a sua aplicação. É levada em conta nas partidas, desta maneira, a forma de realizar uma jogada, as localizações das bolinhas no início da partida, a ordem sucessiva dos lançamentos feitos pelos jogadores, os direitos de apropriação de bolas alheias, entre outros aspectos. Para apropriar-se de todas essas regras e colocá-las em

prática durante o jogo, é necessário que a criança descentre-se; processo este dependente das relações estabelecidas com meio físico e, sobretudo, das interpessoais.

Com isso, provavelmente a partir dos oito anos de idade, a criança começará a dissociar o seu ponto de vista do alheio, e só assim será capaz de *cooperar*, participando efetivamente de brincadeiras regradas. O mesmo pensamento que agora permite levar em conta o que dizem os “outros”, igualmente possibilitará à criança a reflexão. Dessa forma, ao invés das condutas impulsivas de outrora, o pequeno terá a competência para pensar antes de agir, pois o êxito na competição é dependente do planejamento das possíveis jogadas.

Em suma, observamos que os jogos regrados oferecem situações que exigem que as crianças se libertem de seu egocentrismo social e intelectual, superação imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

4. Método

Quanto aos informantes, empregamos professoras que estavam, à época, ministrando aulas no Nível Infantil (berçário, maternal, jardim I, II e III e pré-escola), em instituições municipais de uma cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo.

Em relação ao procedimento, primeiramente, aplicamos um questionário composto de questões abertas e fechadas, com a finalidade de selecionar sujeitos representativos do corpo de docentes, tendo como parâmetro a idade, o estado civil, o fato de terem filhos, o tempo de exercício da docência no magistério fundamental e infantil e o grau de escolaridade. Em seguida, os entrevistamos.

Vale salientar que, tal como o “método clínico-crítico” piagetiano (1926/1979), não nos preocupou saber se as respostas dadas pelos entrevistados eram corretas ou incorretas. Nossa preocupação era a de entender as suas crenças acerca da referida relação. Por causa disso, buscamos considerar todas as respostas, mesmo aquelas que pareciam não apresentar relação direta

com a indagação feita ou que se mostravam, pelo menos num primeiro momento, como “meros devaneios”.

Temos clareza acerca do fato de que a técnica da entrevista possui limitações, como a possibilidade de fornecimento de respostas falsas e/ou sugeridas. Entretanto, assim como Piaget (1932/1994, p. 21), entendemos que “contra isso, nenhum remédio é infalível, nem a honestidade daquele que interroga, nem as precauções metodológicas”.

Visando a coleta das informações, fizemos levantamento sobre as escolas municipais de Ensino Infantil da referida cidade. Das 25 instituições existentes em 2005, segundo dados da Secretária Municipal de Educação do Município, escolhemos 12, por meio de sorteio. Em seguida, aplicamos o questionário nas docentes que ensinavam neste nível.

Após a aplicação, iniciamos a transformação das informações em dados, que mostraram o seguinte: cerca de 30% das professoras questionadas estavam na faixa etária entre 35 e 39 anos de idade; 58% eram casadas; mais de 80% tinham dois filhos; mais de 40% exerciam a docência para alunos entre seis meses e três anos e cerca de 25% trabalhavam com alunos entre quatro e sete anos de idade; mais de 65% já tinham ministrado aulas em outros níveis de ensino, sobretudo no *Ensino Fundamental*; quanto ao grau de escolaridade, em torno de 60% dos sujeitos cursaram o magistério e cerca de 70% deles tinham o ensino superior completo, tendo feito, em sua quase totalidade, pedagogia em faculdades particulares. Acrescente-se o fato de que mais de 30% fizeram especialização, a maior parte em Psicopedagogia (também em instituições privadas).

Desses participantes, e de acordo com o perfil apresentado, convidamos os dez profissionais representativos para submeter-se a entrevistas, cujo roteiro continha indagações com o seguinte teor: “Na sua opinião, como as crianças se desenvolvem psicologicamente?”; “Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?”; “Como, ao realizar uma brincadeira, a criança pode se desenvolver?”

Quanto à aplicação da entrevista, primeiramente informamos que as perguntas eram parte integrante de uma pesquisa de Psicologia sobre o brincar das crianças. Esclarecemos ainda que, caso elas desejassem, estávamos disponíveis para dirimir possíveis dúvidas que ainda tivessem e, finalmente, pedíamos a sua autorização para gravar a entrevista. Tais encontros individuais ocorreram numa sala cedida pela unidade escolar.

Considerando que “as categorias são capazes de agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito abrangente” (FACHIN, 2003, p. 70), após a transcrição e a leitura das entrevistas, construímos quatro agrupamentos: a) concepções de desenvolvimento psicológico; b) concepções e *status* do brincar em relação ao desenvolvimento psicológico; c) finalidades das atividades lúdicas; e d) conhecimento sobre teóricos e teorias sobre o brincar.

5. Descrição e análise das entrevistas

5.1 Concepção de desenvolvimento psicológico

Os depoimentos das professoras nos permitem inferir que elas concebem o desenvolvimento psicológico infantil como resultado da interação das crianças com o meio físico e, sobretudo, com o social.

Vejamos o que uma das professoras diz quando lhes é perguntado como acham que as crianças se desenvolvem:

Prof^a. Maria. É interagindo com o meio e com outras crianças. Com as oportunidades que o meio oferece. E é a criança que tem uma frequência normal na escola quem tem um desenvolvimento diferente da criança que é faltosa. Por exemplo: a criança que tem uma frequência regular, ela se desenvolve bem com o material que lhe é oferecido. Já a criança faltosa, quando retorna à aula, ela não guarda o que lhe foi dado; enquanto os outros [referindo-se às crianças cuja frequência é regular] recordam exatamente o que foi dado, ela [a criança faltosa] fica perdida, sem saber o que está acontecendo. Então eu acho que a criança que vem às aulas, que interage com as outras crianças e com o meio colabora muito para o desenvolvimento dela.

As falas desta e de outras professoras nos permitem concluir que elas delegam a promoção do desenvolvimento infantil às experiências com o meio ambiente. Contudo, “o meio” a que as docentes se referem é a instituição escolar.

Elas até assinalam o ambiente familiar, mas a escola é o “meio”, por excelência, promotor de desenvolvimento.

Outra função desempenhada pela escola, segundo as docentes, é a de alterar modelos de desenvolvimento julgados inconvenientes, provenientes das experiências familiares, vividas antes do ingresso na escola. A escola deve, assim, procurar modificar certa “bagagem” (conjunto de comportamentos) que as crianças trazem de casa. Entendemos, assim, que na visão destas professoras a escola é, além de responsável pelo “bom” desenvolvimento da criança, também “purificadora” do “mau” desenvolvimento propiciado às crianças no seio familiar.

Essa questão nos faz recordar um antigo discurso – infelizmente ainda na moda – que tende a culpabilizar a família pelas mazelas apresentadas pelas crianças quando ingressam na escola. Estamos nos referindo ao discurso da privação cultural⁴. Segundo uma das defensoras dessa teoria na década de 70 (séc. XX), “quando o lar não pode promover adequadamente o desenvolvimento psicológico das crianças, é preciso que instituições governamentais o façam...” (PATTO, 1973, p. 41).

Supomos que as falas dessa e de outras professoras façam a apologia deste discurso por compreender que as famílias são as grandes responsáveis pelo “mau” desenvolvimento de suas proles. Um exemplo desse discurso culpabilizador da família e defensor da teoria da privação cultural, pode ser observado na fala da professora Ana:

eu tenho crianças que através de brincadeira o menino bate em menina. Eu chamo a criança e pergunto: “Escuta o seu pai bate na sua mãe?”. Ele [a criança] disse que não, mais depois ele chegou em mim e falou: “Meu pai bate na minha mãe e minha mãe bate no meu pai até a polícia chegar”.

Não desconsideramos o fato de a família exercer considerável influência na formação da criança. Contudo, não é só essa questão – a de a criança viver em uma família onde, por exemplo, o pai bate na mãe – que promove condutas

⁴ Ver sobre a teoria da deficiência ou carência cultural na obra: *Privação Cultural e educação pré-primária* (1973), de autoria de Maria Helena Souza Patto. Cabe esclarecer que essa concepção foi superada pela autora. Sobre sua visão atual acerca do fracasso escolar, ler *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999).

julgadas inapropriadas nas crianças, como o fato de ela bater no colega. Tampouco, ela não deixará de apresentar tal conduta só pelo fato de a docente condená-la por apresentar essa conduta. Acreditamos que a criança poderá mudar esse comportamento apenas a partir do momento em que compreender a razão de não poder agredir os seus pares e praticar tal ação de não-violência. Logo, o aprendizado acerca do caráter condenável da violência física, só será possível se a criança tiver as condições psicológicas apropriadas para esse nível de compreensão e se for solicitada a compreender, bem como executar ações que demonstrem não ser a violência o caminho mais adequado para a solução dos conflitos interpessoais.

Cabe sublinhar que agir da maneira, como parecem sugerir as professoras, significa adotar uma concepção de desenvolvimento calcada nos modelos ambientalistas. Assim, elas parecem conceber que o ambiente sozinho “desenvolve as crianças”, apesar de, em seu discurso, se utilizarem da palavra “interação”. Esses preceitos são os identificados por nós nas argumentações das professoras, cujas concepções de desenvolvimento afirmam que as crianças absorvem passivamente tudo o que o ambiente lhes oferece. Isto fica evidente numa das respostas dadas pela professora Ana:

Ela [referindo-se à criança] se desenvolve naturalmente. Agora, as influências desse desenvolvimento, o que vem a formar a criança é em função do meio que ela vive [...] Então a criança sofre grande influência do meio. O que a escola pode fazer ajudando a transformar em determinado ponto o meio através de exemplos, de atividades da própria brincadeira, pra ver se a criança muda.

Depreende-se dessa fala que, no entendimento da professora, o meio – no caso, a escola – pode moldar a criança como ele bem entender, bastando para isso: a) localizar as condutas inconvenientes e, em seguida, b) apresentar exemplos diferentes. Isso nos remete, como já dissemos, à concepção ambientalista, segundo a qual o desenvolvimento do sujeito se dá mediante a internalização de estímulos. Desta maneira, basta que o ambiente sugestione o indivíduo, apresentando-lhe modelos e recompensas adequadas, para que determinada conduta seja incorporada pelo indivíduo.

Observamos, contudo, uma contradição na fala desta mesma professora, pois ela também nos diz que “a criança já vem para a escola com uma bagagem que vem da família, o meio de que ela vem, e isso a gente não tira”. Essa educadora, dessa forma, parece ora acreditar que a escola pode modelar todas as condutas julgadas inadequadas, ora é incapaz, pois não consegue “retirar” as condutas que já vêm com as crianças de casa.

Constatamos então que, apesar de algumas entrevistadas citarem que o desenvolvimento ocorre na interação com o meio ambiente, nenhuma faz referências diretas à natureza dessa interação. Foi possível depreender em algumas entrevistas, todavia, que elas apresentam uma concepção muito mais ambientalista do que interacionista.

Segundo esta forma de leitura do desenvolvimento humano - o interacionismo -, entre o “estímulo” (do ambiente) e a resposta (do indivíduo), coloca-se um conjunto de “estruturas de assimilação”. Assim, o indivíduo só observará determinado estímulo se este apresentar-se significativo para ele; caso contrário, sequer ele será notado. Nesta vertente, o sujeito, ao entrar em contato com dado “estímulo”, esse precisa tornar-se presa do seu olhar, ou seja, um observável para o sujeito:

Uma observação nunca é independente dos instrumentos de registro (portanto, duma assimilação) de que o sujeito dispõe e que estes instrumentos não são apenas perceptivos, mas consistem, sim, em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e capazes de modificar os seus dados num sentido quer de precisão suplementar quer de deformação. (PIAGET *apud* MACEDO, 1992, p.135).

Ao ocorrer isso, ele organizará e reorganizará o estímulo, segundo as suas estruturas cognitivas e afetivas. Dessa forma, o desenvolvimento se dá mediante a *ação* do indivíduo sobre o mundo. Como nos aponta Vasconcelos (2001, p.85), “sabemos que o processo que leva a criança a conhecer o mundo é ativo, de iniciativa própria, o que contradiz a idéia de que a criança é apenas um depósito de informações que vêm do mundo externo”.

Entretanto, é importante não tomar como sinônimos a *ação* que leva a criança a reconstruir o mundo e as vivências espontâneas no meio circundante. A esse respeito Becker (1993, p.332-3), tece as seguintes considerações.

A “experiência” é amplamente entendida como “vivência”. Isto significa que experiência não é entendida como ação – e abstração a partir desta ação – mas como ação de submissão a um estímulo até o ponto em que este estímulo “cole”, adira na mente; o que faz pela repetição. “Vivência significa, portanto, submissão ao meio, ao mundo do objeto, ao estímulo, e não a sua transformação.” O sujeito reproduz pela experiência o meio, não o transforma.

Fica evidente para nós que a grande maioria das professoras acredita que o meio ambiente é o determinante – único – do desenvolvimento humano, ou seja, elas apresentam uma concepção empirista do desenvolvimento humano, apesar de se utilizarem do termo “interação”.

Há também, as professoras que delegaram ao brincar das crianças a função de desenvolvimento, como afirmaram as Professoras Joana e Ceci.

Prof^a Joana. Eu acho que é através das próprias brincadeiras delas, né, umas com as outras elas vão tendo seus próprios estímulos e vão buscando o seu desenvolvimento. Através disso, elas vão desenvolvendo o psicológico e a parte motora. Elas mesmas buscam aprender a brincar sozinha. A diretora trouxe umas peças de montar e os bebês de um aninho brincam sozinhos, eles mesmos tentam encaixá-las. Eu penso que as crianças tentam buscar o seu desenvolvimento sozinhas, para elas mesmas, é uma necessidade deles.

Prof^a Ceci. A criança se desenvolve ao todo. Então ela desenvolve a parte psicológica, a afetiva e a emocional. Mas fica difícil responder sem pensar no brincar. É porque eu tenho um pensamento que a criança se desenvolve através do brincar. Não sei também se é porque a sua pesquisa é sobre isso. Mas vemos que a brincadeira é muito importante para a criança.

Acreditamos que, como a docente Ceci expressou, a manifestação dessa concepção tenha ocorrido em função da pesquisa. Pensamos assim porque as outras professoras também gesticulavam mostrando que a criança se desenvolvia brincando.

Entretanto, uma outra interpretação pode ser dada se pensarmos que a professora Joana é educadora de berçário. Assim, acreditamos que elas entendem que todos os comportamentos exibidos pelos bebês são brincadeiras. Isto se explica, em parte, por uma concepção existente no senso comum de que as crianças pequeninas, mais precisamente os bebês, não possuem nenhuma forma de pensamento, nem mesmo o “prático”, isto é, aquele que é, segundo Piaget (1964/2002), dependente das ações do bebê sobre o mundo.

Observamos também que muitas vezes as professoras pensam que só o contato com o meio físico é importante. Isso está presente na fala da professora Joana, ela acredita que as crianças se desenvolvem em contato com o meio físico (objetos para a realização da brincadeira), desconsiderando o papel do meio social. Eis a sua fala: *elas [as crianças] vão buscar o seu desenvolvimento sozinhas na brincadeira porque ele é uma necessidade*. Essa citação, em parte, vai ao encontro da tese de Piaget (1964/2002), que nos informa que a criança busca adaptar-se ao meio porque esta é uma necessidade do organismo, já que todo ser vivo está constantemente em busca de equilíbrio (umas das teses centrais da teoria piagetiana).

Por fim, apenas a professora Estela respondeu ao nosso questionamento, articulando as duas concepções colocadas pelas outras professoras: de que a criança se desenvolve em contato com o meio e que uma das formas desse contato é brincando: *as crianças se desenvolvem brincando, interagindo umas com as outras, e no relacionamento com os educadores e professores que vivem em seu meio*.

Apesar de ter clareza de que o meio engloba a atividade de brincar e, portanto, realizá-la significa estar em interação com o meio, essa professora vê a escola de maneira semelhante à concebida pelas demais docentes: instituição preponderante para a ocorrência do desenvolvimento das crianças.

Em resumo, embora algumas das entrevistas cite que o desenvolvimento ocorre como decorrência da interação do indivíduo com o meio, nenhuma faz referência direta à natureza dessa interação. Pelo contrário, mostram-se adeptas de uma visão ambientalista. Ainda mais: apresentam raciocínio ambíguo quanto ao papel da escola na formação psicológica do aluno.

5.2 Concepção e *status* do brincar

Todas as professoras concebem o brincar como importante para o desenvolvimento. Elas acreditam que, por meio da ludicidade, as crianças resolvem

os seus conflitos, exteriorizam suas vivências, facilitam o seu aprendizado, socializam-se, constroem regras e se desenvolvem emocional e cognitivamente.

Nas falas de algumas das educadoras entrevistadas por nós, uma questão nos chamou a atenção, por não haver aparecido em estudos anteriores sobre essa temática: *o enfoque emocional* atribuído por elas às brincadeiras. Segundo estudos anteriores, as professoras pareciam entender o brincar como importante para as aprendizagens e o gasto de energia (WAJSKOP, 1999). Inferimos, pois, a partir das entrevistas, que as professoras por nós questionadas apresentam uma visão diferente sobre a importância do brincar. Elas nos apontaram a observação de aspectos afetivos e emocionais das crianças em suas brincadeiras. Por exemplo, como cita a professora Cora, *na brincadeira, a criança coloca para fora as suas vivências, alterando-as segundo os seus desejos*.

Essa questão também pode ser depreendida da teoria piagetiana (1964/2002), segundo a qual, no jogo simbólico, ocorrem as “combinações liquidantes”, que são formas de jogar onde a criança, tendo vivido uma situação penosa ou desagradável, procura compensá-la ou aceitá-la revivendo-a em uma brincadeira. Assim, por exemplo, ao cair e machucar os lábios, passará a reproduzir a queda em uma brincadeira em que uma boneca, cujo nome é de uma prima sua, cai, se machuca e é consolada. A criança repete esta brincadeira outras vezes, modificando o nome da boneca pelo do seu primo.

Ainda a esse respeito, é conveniente destacar o fato de uma das professoras entrevistadas por nós (professora Ana) acreditar que as crianças só externalizam as vivências boas nas brincadeiras, sendo que aquilo que é ruim não é demonstrado no brincar. Vejamos o que diz a educadora:

[...] a criança sempre exterioriza aquilo que ela gostou, ela aplica, reforça e fixa aquilo. Se ela fixa aquilo na brincadeira aqui ela vai brincar em casa daquele jeito. Inclusive tem uma mãe que falou: “A senhora usa régua na lousa, porque na brincadeira a minha filha usa em casa”. Então, se ela adquiriu aquilo lá deve ter gostado, porque tá imitando, né? E aquilo que eles não gostam eles não tocam no assunto.

A teoria piagetiana nos demonstra que tanto as experiências boas quanto as ruins são apresentadas nas atividades de brincadeira da criança. Muitas vezes as boas são repetidas por mero prazer, como ocorre nos jogos de exercício,

e as ruins são representadas com a finalidade de alterar a experiência, isto é, reverterem, e muitas vezes a seu favor, experiências desagradáveis para agradáveis. Tal observação também é feita por Piaget (1946/1975, p.172):

Na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las, como precedentemente, ou então aceitá-las; mas, neste último caso, procura revivê-las mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas.

Outra resposta acerca da importância do brincar nos foi dada pela professora Lili, que destacou a importância do aprender a ganhar e a perder nos jogos. Este é mais um aspecto importante das brincadeiras, que está ligado à derrota e à vitória: o fato de com elas se aprender a lidar com as frustrações. Na vida, não nos esqueçamos, quase sempre estamos competindo, como nos alerta Macedo (1995, p.8):

Os filhos, por exemplo, competem pelo amor de seus pais, pela atenção de sua mãe. E mesmo aquela que tem um filho único terá esse problema, porque, com ele, competirão: o trabalho, a mãe, seus cuidados pessoais, as outras pessoas etc.

Por fim, as professoras Maria e Ceci enfocam outro aspecto do brincar: o de funcionar como facilitador de aprendizagens, sejam elas quais forem. A docente Maria lembra que, ao brincar, as crianças resolvem conflitos mais facilmente do que em outras situações: *no brincar a gente percebe que as crianças conseguem resolver os desafios, que de outra maneira não conseguem.*

A despeito disso, a estudiosa do brincar Barros de Oliveira (2000, p.22-3) afirma que:

O brincar, por ser uma situação onde predomina o prazer sobre a tensão, favorece o relaxamento e conseqüentemente a emergência de novas idéias, a criatividade que combina conteúdos e dinâmicas conscientes e inconscientes. Do ponto de vista psicológico, assumir riscos de inovar alguma coisa faz parte do processo humano de desenvolvimento e supõe a crença, a confiança em si e no grupo, que torna suportável e até desafiador o medo do desconhecido.

Já a professora Ceci acredita que as brincadeiras facilitam todo tipo de aprendizagem: Mas vemos que a brincadeira é muito importante para a criança. Nos jogos ela aprende muita coisa, ela está brincando e aprendendo; por isso eu acho o brincar muito importante.

Conforme Macedo (1992, p.139), as brincadeiras, e especificamente as regradas, têm um potencial para as aprendizagens e, conseqüentemente, levam ao desenvolvimento cognitivo:

Do ponto de vista cognitivo tem-se nos jogos de regras uma necessidade e uma possibilidade constantes de construção de novos e melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo, de descobrir erros e de construir pouco a pouco meios de superá-los.

Ainda as professoras Ceci, Fran e Inês fazem considerações sobre a importância do brincar como meio que possibilita o desenvolvimento da sociabilidade da criança. Leiamos a fala da profa. Ceci a esse respeito:

A gente percebe que a criança que brinca, ela consegue se relacionar mais com o outro [...] Então uma criança vem e coloca uma regra, outro vem coloca uma outra regra, e eles juntos conseguem formular essas regras. E isso é muito importante para a vida da criança. Então eu acho que o brincar é de suma importância para a criança. Porque a criança que brinca a gente pode até observar, que ela é uma criança mais tranqüila do que aquela que não brinca, que não se relaciona com as outras crianças. Então o brincar faz com que a criança se socialize no grupo.

O fato de ter aparecido na fala dessa e de outras professoras que a brincadeira é importante para a socialização também é novo para nós, já que também não tínhamos nos deparado com tais justificativas para a importância do brincar em estudos anteriores (que se prestavam a estudar a importância do brincar na concepção dos professores). Essa questão demonstra que as professoras conseguem observar que, ao brincar, as crianças vão se desenvolvendo socialmente. A esse propósito Macedo (1992, p.138-9) afirma:

[...] tem-se nos jogos de regras as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual. Não importa se se trata de jogos transmitidos socialmente, a cujas regras nos submetemos, ou de jogos que os próprios interessados inventam: em qualquer caso, há de se co-operar em um contexto onde o sujeito é sempre apenas umas das partes e em que seu comportamento só existe em função do outro e vice-versa.

Ainda sobre este assunto, é interessante sublinhar como as professoras Ceci e Fran notam nas brincadeiras de seus alunos a preocupação com a construção e com o respeito às regras. Este aspecto foi ressaltado por Piaget (1932/1994) no seu estudo sobre os jogos infantis, onde analisou justamente

como se dava o processo de construção de regras morais, bem como o respeito a elas.

Quanto à construção das regras pelas próprias crianças, Piaget (1932/1994) nos informa que elas constroem regras tanto no sentido de burlar as pré-existentes no jogo, a fim de levarem vantagem sobre os seus companheiros (período pré-operatório no qual predomina o pensamento egocêntrico), quanto no de construí-las coletivamente, com a intenção de tornar o jogo mais justo e competitivo, o que acontece com crianças mais desenvolvidas (período operatório-concreto, no qual predomina o pensamento cooperativo).

No primeiro caso de construção de regras citado por nós, e que parece ser o caso das crianças citadas pelas professoras (visto que se dá do nascimento até seis anos de idade), a criança até brinca em grupo; contudo, ao modificar uma regra, pensa apenas em tirar proveito próprio (bem entendido: sem ter consciência dessa ação), porque ainda é egocêntrica e não consegue por motivos cognitivos descentrar-se, mostrando-se, portanto, incapaz de colocar-se no ponto de vista do outro. Isso nos leva a pensar que estas crianças brincam em grupo, construindo novas regras; contudo, elas não fazem isso no sentido de cooperar, como supõe a professora Ceci, que acredita que as suas crianças constroem as regras conjuntamente.

As crianças a quem essa professora ministra aulas ainda não construíram regras em comum acordo porque foram impossibilitadas disso em função de seu egocentrismo. Vejamos o que Piaget (1932/1994, p.81) observou sobre esta questão:

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é a falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis.

Outra questão que merece ser salientada é o fato de uma professora (a Maria) ter nos demonstrado, com sua fala, o modo como percebe a importância

do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança, tendo observado a realização da mesma brincadeira em momentos diferentes de seu desenvolvimento:

Na sala de aula, por exemplo, eu dou para elas uma caixa cheia de toquinhos. Vejo que no ano passado [quando ministrava aulas] no jardim I e comparo com [esse ano] o jardim III. No ano passado eu percebia que as crianças pegavam os toquinhos e não sabiam exatamente o que fazer com eles. Já agora elas percebem que, se querem construir alguma coisa, por exemplo, um prédio, elas têm que pegar sempre os toquinhos do mesmo tamanho, da mesma altura para que o prédio fique equilibrado. Eles vão fazendo o prédio e percebendo isso. Eles sabem que precisam juntar o material adequado para conseguirem isso. Eu percebo que isto ocorre também com os jogos de encaixe.

Esta docente acredita que, ao longo do tempo, a criança vai percebendo algumas questões, ao brincar com o mesmo instrumento (toquinhos de madeira). Ela descreve duas turmas distintas: jardim I e jardim III, observadas por ela em dois anos de magistério. Segundo ela, as crianças menores - turma do jardim I - mal sabiam o que fazer com os toquinhos, brincando com eles de qualquer maneira. Já a segunda turma - jardim III - se utilizava de algumas experiências para realizarem brincadeiras com os objetos (brinquedos). Tais experiências consistiam em medir os toquinhos para verificar se eram do mesmo tamanho, podendo, assim, ser utilizados como base para sustentar um edifício que as crianças construía. Esta professora ainda afirma que constatou a mesma conduta nas duas turmas com os jogos de construção (*legos*). Assim, observou o desenvolvimento cognitivo da criança ao realizar brincadeiras com determinado objeto.

Acreditamos que esta professora conseguiu observar, tal como fez Piaget (1946/1975), que as crianças pequenas, apesar de agirem sobre o objeto, têm menos recursos cognitivos para elaborar brincadeiras com eles, enquanto as maiores, segundo ela, vão “amadurecendo” e, por isso, vão começando a classificar, ou seja, a pôr ordem nos objetos que as rodeiam. Ilustrativo disso é o fato de as crianças do jardim III já começarem a realizar experiências onde conseguiam ordenar os “toquinhos do mesmo tamanho” para construir algo sólido que não caísse. Elas já deviam ter experienciado esta construção com “toquinhos” de tamanhos diversos e, percebido que a construção não dava certo. A

respeito desta questão, Piaget (1964/2002, p.49-50) assinala a construção feita pela criança quando começa a seriar e a ordenar objetos:

[...] na primeira infância, [a ordenação] é apenas uma relação perceptiva ou intuitiva, e não operação lógica. [A criança só conseguirá distinguir bastões de diversos tamanhos através da dedução] [...] quando souber construir uma série ou escala de bastões sobre a mesa e, coisa curiosa, elas não o conseguem antes dos seis ou sete anos. É evidente que, desde cedo, saberá ordenar os bastões de comprimentos diferentes, porém, limita-se, então, a arrumá-los em forma de escada, isto é, de uma figura perceptiva. Por outro lado, se os comprimentos diferem pouco, tornando-se necessário comparar os elementos dois a dois para ordená-los, começará então a enfileirá-los aos pares: CE; AC; BC etc., sem coordená-los entre si. Depois faz pequenas séries de três ou quatro elementos, mas sempre sem coordená-los entre si. Em seguida, consegue a série completa, mas por tentativas, e em saber intercalar novos elementos distintos, uma vez construída a série toda. Finalmente por volta dos seis anos e meio ou sete, descobre um método operatório, que consiste em procurar em primeiro lugar o menor elemento de todos, depois o menor dos que restaram, conseguindo, desta maneira, construir a série total sem tentativas nem erros (e também intercalar novos elementos).

Em suma, as professoras concordam que o brincar é uma atividade muito importante para o desenvolvimento psicológico das crianças. Elas, inclusive, nos trouxeram dados interessantes como, por exemplo, de que no brincar elas (as professoras) visualizam as vivências das crianças. Apontaram-nos, também, a importância dos jogos para a socialização: as docentes nos falaram sobre a construção de regras e sobre a experiência da vitória e da derrota que os jogos podem proporcionar às crianças. Por último, o fato de as brincadeiras servirem como facilitadores das aprendizagens e da resolução de desafios igualmente foram apontados.

5.3 Finalidade do brincar

Apesar dessa compreensão, depreendemos que as docentes confundem os aspectos do desenvolvimento (social, afetivo, cognitivo e físico) e desconhecem que ele ocorre de forma interligada e concomitante. Inferimos que elas também não sabem que o brincar é necessário para o desenvolvimento integral da criança (e não somente para o cognitivo).

De qualquer maneira, elas desenvolvem brincadeiras como, por exemplo, o *faz-de-conta*, os jogos regrados, os jogos de construção, as brincadeiras no

parquinho, as com sucata, as musicadas, as com histórias infantis e as inventadas pelas crianças ou pelas professoras. Todas estas modalidades de brincadeiras são empregadas com as mais diversas finalidades: a aquisição de regras; a elaboração de conflitos psíquicos e o desenvolvimento da cooperação, da memória e do raciocínio, da coordenação motora e da imitação.

Assim, a professora Maria acredita que a criança, ao brincar com seus pares, lida com realidades culturais distintas, além de aprender a dividir e a compartilhar brinquedos, o que contribui para a superação do seu egocentrismo. Esta visão é defendida por Cora, que também observou seus alunos compartilharem um dos brinquedos existentes em um parque.

Realmente, os jogos em equipe favorecem o que mais tarde será a cooperação, porque a criança vai, desde muito cedo, aprendendo que, para poder brincar com outras crianças deve ceder e compartilhar. Segundo Barros de Oliveira (2000, p.21):

[...] no faz-de-conta coletivo ainda não há a colaboração e/ou competição manifestas que surgirão no jogo de regras, mais tarde, mas já está presente, sem dúvida, a necessidade de respeitar, pelo menos parcialmente, o outro, para poder ser aceito no grupo.

A professora Ceci analisa, ainda, que, numa brincadeira coletiva de parque, as crianças exploram o máximo possível tudo o que está a sua volta, realizando as mais diversas experiências e verificando o que dá ou não certo. Cremos que as crianças pequenas, tal qual descreve a professora acima, se comportam como verdadeiros cientistas em seu processo de descoberta do mundo, pegando, levando à boca e, muitas vezes, desmontando objetos. Tudo isso ocorre porque a criança desmonta a realidade para poder compreendê-la à luz de suas estruturas cognitivas. Tal qual ocorre nos jogos simbólicos ou de faz-de-conta, onde a criança transforma uma dada realidade para poder compreendê-la. Segundo Macedo (1995, p.7):

Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante. [...] porque nessa situação a realidade (social, física etc.) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela dá para os conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações - maiores ou não - dos significados correspondentes na vida social ou fisi-

ca. Graças a isso, pode compreender as coisas, afetiva ou cognitivamente, segundo os limites de seu sistema cognitivo.

Nas falas das professoras Maria e Ceci, o brincar (neste caso, estas professoras estão se referindo à brincadeira de faz-de-conta) é um auxiliar das crianças na resolução de conflitos afetivos, já que estas educadoras notam que as crianças expõem conflitos em seus jogos com a finalidade de repensá-los. Essa fala nos remete às considerações de Piaget (1964/2002) sobre as “combinações liquidantes” que proporcionam às crianças a elaboração afetiva, como também à teoria de Vygotsky (1989) sobre os jogos. O teórico exemplifica duas irmãs que, ao brincarem de irmãs, acabam por “refletirem” o que vem a ser o fato de *serem* “irmãs”. Enquanto na vida real, elas apenas vivem como “manas” sem pararem para pensar nisso⁵.

Ainda sobre o brincar simbólico, as docentes Maria e Ceci o consideram um auxiliar das crianças na elaboração de conflitos afetivos, já que, por meio deles, os pequenos expõem seus conflitos. Segundo a professora Lili, por meio dele, o infante desenvolve estratégias capazes de solucionar os problemas propostos. Por exemplo, quando ela contava a história da “chapeuzinho vermelho”, as crianças acabaram por criar soluções variadas para não serem comidas pelo lobo.

O brincar de *faz-de-conta*, como dissemos, também auxilia a criança a expandir sua imaginação e sua criatividade sendo, dessa forma, considerado de suma importância. Segundo Vasconcelos (2001, p.96):

Ao brincar, a criança explora e expande o real. Conseqüentemente amplia o imaginário. Uma criança, ao representar que está dirigindo um carro, necessariamente o imagina com várias funções. O carro que se movimenta, o carro em que cabe certo número de pessoas, o carro que vai à fazenda, enfim, infinitas possibilidades de ações e exercícios de regras que movimentam os confins do imaginário. A expansão dos conceitos, através das generalizações que a criança faz, *propicia o movimento criativo e contribui para a construção da inteligência.* (grifos nossos).

⁵ A referência a Vygotsky se dá aqui apesar de termos nos proposto a realizar uma análise das nossas entrevistas por intermédio dos construtos piagetianos sobre os jogos. Far-se-á, vez ou outra, incursões por outros autores, por considerarmos que algumas falas vão exatamente ao encontro desses outros referenciais teóricos, mesmo que - para alguns pensadores - sejam epistemologicamente distintos.

Apenas as professoras Ana e Júlia enfocaram jogos específicos para o desenvolvimento do raciocínio, da inteligência e da memória, como o dominó e os jogos cantados. Essa abordagem vai ao encontro dos estudos que apontam o emprego das brincadeiras para a aprendizagem de conteúdos formais nas escolas ou para o desenvolvimento da cognição. Como já informamos, cremos que isso se deva ao fato de a escola ser um local considerado próprio para o aprendizado formal. A este respeito, Macedo (1995, p.7) assim se pronuncia:

Sabemos que ela [a escola] se justifica por sua função social de formar futuros cidadãos; cidadãos estes que têm de dominar as letras, os números, as ciências. Mas tudo isso é muito abstrato e, por vezes, aborrecido para a criança. Poder pensar e tratar as coisas como um jogo, como algo lúdico ou autotélico, faz muitas vezes mais sentido para ela.

A professora Joana nos fala da imitação que ocorre nas brincadeiras feitas por ela. Segundo Piaget (1946/1975, p.176), a imitação é um das características dos jogos simbólicos, que começam deformando completamente a realidade e evoluem para cópias cada vez mais fidedignas:

Um progresso essencial dos jogos dos quatro aos sete anos é a crescente preocupação de verossimilhança e da *imitação exata do real*. [...] é preciso destacar a preocupação crescente da exatidão nas próprias construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas e cozinhas, desenhos e modelagens etc.

A professora Inês, ao realizar um jogo com pneus, observa uma característica do brincar regrado: o fato de cada criança ter que esperar a sua vez para manusear o brinquedo. Esta característica oferecida pelo jogo (ter que esperar a vez) é extremamente importante no desenvolvimento do pequeno, pois o ajuda a aprender a lidar com as frustrações e a construir a noção de coletividade, ao obrigá-lo a ter que esperar sua vez para brincar. De acordo com Barros de Oliveira (2000, p.22),

Ao aprender a lidar com possíveis frustrações de não ver seus desejos sempre realizados, de ter que esperar a sua vez para jogar, de dirigir a brincadeira da forma como gostaria, a criança quebra sua rigidez auto-referente inicial e passa a jogar levando em conta diferentes perspectivas, em diferentes contextos. Passa a ter uma forma de se conduzir mais maleável e flexível.

Por último, ainda observamos na fala da docente Carol a importância da utilização de *legos* e outros jogos de encaixe para o desenvolvimento da coor-

denação motora. Segundo Perez-Ramos (2000), é importante acompanhar as crianças quando elas estão tentando montar e encaixar peças. Esta atividade requer várias habilidades manuais e auxilia os pequenos na aquisição de noções de emparelhamento, além de desenvolver a precisão na coordenação motora.

Resumindo: as docentes conhecem aspectos importantes dos jogos para o desenvolvimento da criança, dentre eles a sua pertinência para a sociabilidade, como aprender a esperar a vez de jogar, dividir os brinquedos e cooperar nas brincadeiras; para a inteligência, como refletir para solucionar um dado problema; para a afetividade, como expressar o que está sentindo e aprender a lidar com as frustrações e, por fim, para o desenvolvimento físico, como a motricidade (pular, saltar e correr).

Porém, pareceu-nos ser insuficiente o valor dado ao brincar, por elas, para o *desenvolvimento integral da criança*. Por exemplo, numa brincadeira – como a realizada com o pneu –, pode-se observar aspectos relativos ao equilíbrio (desenvolvimento motor), questões inerentes à forma de melhor “conduzi-lo” para que a criança seja a vencedora da brincadeira (desenvolvimento cognitivo), o respeito às regras do jogo, quer seja a de sair de um determinado ponto, chegar até outro e voltar para completar o percurso do instituído (aspecto moral), e, finalmente, esperar pacientemente a sua vez de competir, lidando assim com a frustração que causa a espera, isto sem falar no vencer ou perder a jogada, que também é um possível fator do desenvolvimento afetivo/emocional.

Desta forma, podemos observar em apenas uma brincadeira todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Mesmo porque, reiteramos, em nossa compreensão de desenvolvimento psicológico, todos esses aspectos são construídos de forma interligada e concomitante.

5.4 Conhecimentos acerca dos teóricos e das teorias sobre o brincar

Com exceção de Maria, que fez referência à Kamii, as demais docentes desconheciam tanto os autores quanto as construções teóricas que referendem o brincar e suas relações com o desenvolvimento infantil.

Educadoras como Ana, Cora, Lili, Ceci e Estela chegaram a citar alguns autores. Contudo, o fizeram de maneira incompleta ou trocaram os nomes, evidenciando, a nosso ver, o desconhecimento ou o domínio superficial das idéias dos autores destas teorias.

Mesmo no caso da professora Lili, que corretamente citou o nome de Jean Piaget, não nos soube dizer nada a respeito de sua teoria. A docente Estela chegou até a expor a teoria dos estágios formulada pelo mestre genebrino. Entretanto, a fez equivocadamente, pois o concebeu como pensador inatista.

Isto nos leva a constatar que as professoras desconheciam autores clássicos e suas proposições acerca da importância do brincar para o desenvolvimento. Assim, elas podiam até ter lido algo dos citados autores. Todavia, a leitura não deve ter sido significativa a ponto de elas terem sido capazes de articular o brincar e o desenvolvimento psicológico.

Isso não significa que cremos na idéia de que o estudo das teorias e de tais autores levará a uma prática correspondente. Porém, o fato de sequer saber o nome do teórico, além de oferecer indícios de que a sua formação escolar foi lamentável, só reafirma a tese enunciada por Kant (1981) de que os educadores estão dois passos atrás de seus educandos. Logo, não há como a educação ser instrumento sequer para a manutenção do *status quo* vigente e, muito menos, para a transformação social.

Esse dado é preocupante porque sabemos que, além da importância do brincar para o desenvolvimento, há uma vasta produção teórica sobre a temática que não está sendo levada em consideração por aqueles que deveriam conhecê-la, até *por dever de ofício*.

Passaremos agora às conclusões e as considerações finais do estudo.

6. Conclusões e considerações finais

Os depoimentos das educadoras nos possibilitaram chegar às seguintes conclusões:

a) apesar de considerarem o meio físico e social como fator preponderante para a ocorrência do desenvolvimento, não explicitam a referida importância, subsidiando, assim a tese de que a ação pedagógica é fundamentada numa espécie de “pedagogia do senso comum”;

b) embora se refiram ao papel ativo das crianças, os vêem e lidam com eles como seres passivos, portanto, como sujeitos que desempenham pouca influência na determinação do seu desenvolvimento;

c) apesar de este último ser visto, segundo Piaget (1964/2002), como decorrente da interação entre o indivíduo e o meio, não explicitam a natureza dessa interação, indiciando que a prática desenvolvida não se assenta em conhecimentos científicos pedagógicos e, quiçá psicológicos, além de refletirem uma concepção ambientalista (subsidiada pelo discurso da *carência cultural*);

d) não diferenciam o desenvolvimento afetivo do cognitivo e do social, além de amiúde os citarem sem precisão teórica, não compreendendo que o desenvolvimento dos vários aspectos psicológicos ocorre de forma concomitante e interligada. Soma-se a isso a presença de uma visão superficial, fragmentada e incompleta dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento infantil;

e) apresentam uma visão restrita e parcial sobre o papel do brincar e desconhecem o processo pelo qual essa atividade interfere no desenvolvimento;

f) por fim, não dominam teorias que se prestem a discutir o brincar e sua importância para o desenvolvimento.

Estas questões demonstram que as professoras conhecem de forma superficial e parcial as relações entre o brincar e o desenvolvimento. Cabe dizer que esse desconhecimento, a nosso ver, é grave, pois entendemos que as instituições de educação infantil têm como um de seus objetivos principais o desen-

volvimento integral da população que a frequenta. E, para isso, o brincar se reveste de fundamental importância.

Notamos ainda, com o presente estudo, questões que supomos serem relevantes, já que não estavam presentes em nossa revisão de literatura. Uma delas diz respeito ao fato de as profissionais por nós indagadas – pelo menos em suas falas – terem observado que por meio do brincar é possível ter acesso ao mundo interno (psicológico) das crianças. Valorizamos essa questão porque, ao observar os conflitos e as necessidades de suas crianças por intermédio de suas brincadeiras, as professoras têm condições de elaborar o seu projeto pedagógico e, o mais importante, compreender a dinâmica de seus pequenos alunos – aspecto que não seria possível de outra forma, principalmente porque a criança muito pequena não tem a linguagem suficientemente desenvolvida. Claro está que as professoras, muitas vezes, fazem interpretações equivocadas. Por exemplo, o fato de um menino estar em uma brincadeira batendo numa colega constituir uma “evidência” de que seu pai bate em sua mãe. É importante alertar que, ao brincar, a criança busca copiar fielmente o real, mas acaba por deformá-lo, dado a assimilação.

Esta é mais uma razão que justifica a importância de as docentes compreenderem o desenvolvimento infantil. Consideramos que, se as professoras “apreendessem” esses aspectos, poderiam compreender melhor as brincadeiras realizadas por seus alunos, bem como suas reais necessidades afetivas e cognitivas, além de tomarem cuidado com as interpretações feitas acerca dos jogos.

Sobre esta questão, pensamos que as instituições formadoras e/ou os educadores estão falhos. Julgamos ser de suma importância que os docentes que ministram aulas na educação infantil conheçam pelo menos um referencial teórico sobre o desenvolvimento infantil. Esperamos que, assim, elas possam articulá-los com suas práticas e, em decorrência, executá-las de uma forma mais adequada ao nível de desenvolvimento de seus alunos e às suas condições objetivas de vida.

Além disso, ficamos nos questionando para que servem tantos trabalhos teóricos e pesquisas, se não são conhecidos pelas partes interessadas? E por que elas não são conhecidas? Ainda sobre esta questão, como se deu e como está se dando a apropriação dos RCNEI (BRASIL, 1988)? Quais os resultados que tais documentos estão produzindo?

Sabemos que todas as escolas (pelo menos a do município onde realizamos a presente pesquisa) possuem os três volumes de tal documento, já que boa parte das entrevistas foi realizada nas bibliotecas das escolas e pudemos vê-los ali. Além do mais, membros da Secretaria da Educação do Município nos informaram que todas as escolas municipais de educação infantil receberam, na ocasião de sua implantação, pelo menos um exemplar de cada um dos volumes. Cabe informar que tais documentos trazem importantes informações teóricas sobre o desenvolvimento infantil e o brincar, inclusive articulando-as com a prática a ser desenvolvida nas instituições de educação infantil.

Contudo, é digno de nota o fato de que o referido documento não foi sequer mencionado pelas professoras entrevistadas por nós. Arriscamo-nos a dizer que não há nenhuma razão para que eles não sejam estudados ou, pelo menos, lidos, já que, todas as escolas possuem um horário extra-aulas para estudo.

Dessa maneira, ficamos nos indagando sobre uma questão que merece ainda ser estudada, qual seja: por que, mesmo possuindo material adequado, horário destinado ao estudo e cursos de capacitação – mesmo que tais aspectos estejam aquém do ideal –, as professoras conhecem de forma tão superficial o desenvolvimento psicológico e suas relações com o brincar?

Por último, consideramos importante salientar a resistência que encontramos nas professoras em nos fornecer informações sobre suas práticas. Segundo relato feito por elas, isto se deve ao fato de alguns pesquisadores, depois de recolherem as informações, não repassarem (no sentido de darem uma devolutiva) os resultados de seus trabalhos às instituições e seus profissionais.

Isto pode até ser um fato. Contudo, pensamos também que tal resistência em responder às nossas questões possa advir de um receio do próprio profes-

sor, por ter ele consciência de que realmente “não sabe” responder a muitas das indagações que freqüentemente lhe são feitas por pesquisadores. Tal fato, mais uma vez, põe em evidência a sua precária formação e comprova a necessidade de uma formação continuada que venha suprir a falta de conhecimentos teóricos necessários ao exercício de uma prática de educação de qualidade e que favoreça o desenvolvimento integral da criança, conforme prevê a legislação brasileira e todos nós - cidadãos brasileiros - desejamos.

Referências

BARROS, S. R. R. de. *Descobrendo o brincar de crianças excepcionais*. 2001. 203f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica - Campinas (SP), 2001.

BARROS de OLIVEIRA, V. de. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: BARROS de OLIVEIRA, V. (org.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-32.

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: BARROS de OLIVEIRA, V. (Org.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. p.127-149.

_____. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-71.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1988. 3v.

CARLETO, E. A. *Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador*. 2000. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2000.

CARVALHO, L. M. M. *Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas*. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

CAVALCANTI, R. T. K. *Assistência pedagógica à criança hospitalizada*. 2000. 216f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.

CONSONI, A. F. *Brincar: uma trama de harmonia no tecido social*. 2000. 135f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

COSTA, M. de F. V. da. *Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico*. 2001. 195f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

COTONHOTO, L. A. *Concepções de professores de pré-escola sobre o brincar: elaboração de um conceito*. 2001. 140f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas (SP), 2001.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREITAS, M. da G. F. *Da psico(bio)logia do jogo infantil ao desejo de fazer-de-conta que é adulto - um estudo sobre o brincar infantil*. 1999. 190f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREUD, S. Além do princípio do prazer e outros trabalhos. In: ID. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago [1988], vol. 18, p.23-29 [Edição standard brasileira].(Ed. Original: 1920).

FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender*. São Paulo: Pioneira, 1996.

GERMANOS, A. P. P. R. *Desvendando o jogo: os dizeres de professoras sobre o brincar no trabalho*. 2001. 103f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2001.

GOULART, C. M. T. *Asma e significação: as narrativas das crianças asmáticas na cultura hospitalar*. 1999. 149f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1999.

KAMII, C; DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Art-med, 2003.

KANT, I. . *Traité de Pédagogie*. Paris: Hachette, 1981.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. *O jogo e a educação infantil. Pro-Posições*. 6. (2), 46-63, 1995.

_____. (s.d.). *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm>>. (Acessado em 12/05/2000).

_____. *O jogo e a educação infantil*. In: Em T. M. Kishimoto (org), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-43.

KLEIN, M. *A psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. (Ed. Original: 1932).

LARA, A. M. de B. *Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil*. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2000.

LA TAILLE, Y. de. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*. In: LA TAILLE, Y. de (org.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LOPES, K. do S. M. *Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca*. 2000. 77f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, Belém (PB), 2000.

MACEDO, L. de. *Para uma psicopedagogia construtivista*. In: ALENCAR, E.S. de (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p.119-140.

_____. *Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de pesquisa*, São Paulo, 93, 5-10, 1995.

_____. *A perspectiva de Jean Piaget*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acessado em 14/06/2005).

_____; PASSOS, N.C.; PETTY, A.L.S. (2003). *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAIA, C. M. *Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades*. 2000. 120f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2000.

MENDONÇA, L. de O. S. *A utilização de brincadeiras como possibilidade metodológica para favorecer a construção do conceito de número na educação infantil*. 2000. 204f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, (SP), 2000.

- MONTEIRO, M. A. *A construção do espaço pelo sujeito através do brincar*. 2001. 136f. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS).
- MORAES, A. de S. *Análise estrutural e funcional da brincadeira de criança em idade pré-escolar*. 2001. 115f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Itajaí, 2001.
- MORENO, G. L. *Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola*. 2001. 100f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2001.
- MURARO, C. *O brincar no aprendizado da língua inglesa*. 1999. 147f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1999.
- OLIVETTI, C. E. *A arte de brincar e construir a leitura e a escrita*. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - , Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. 110p.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999. 458p.
- PEREIRA, E. T. *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*. 2000. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2000.
- PEREZ-RAMOS, A. M. de Q. *A criança pequena e o despertar do brincar: primeiros dois anos de vida*. In: BARROS de OLIVEIRA, V. (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade*. Petrópolis: Vozes: 2000, p.57-94.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (Ed. Original: 1937).
- _____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Ed. Original: 1936).
- _____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Ed. Original: 1946).
- PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1979 (Ed. Original: 1926).

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Ed. Original: 1932).

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 2002. (Ed. Original: 1964).

ROSA, S. *Brincar, conhecer e ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, T. J. A. da. *Experiência do reino de Deus através do lúdico*. 1999. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVEIRA, D. de B. *A educação infantil no município de Ivinhena-MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente*. 2001. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2001.

TERCIOTTI, A.H.M.M. *Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada da educação infantil*. 2001. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2001.

VASCONCELOS, M. S. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: VASCONCELOS, M.S. (org.), *Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p.79-96.

VEIGA, C. X. A. M. *Imagens sociais e culturais em brincadeiras de construção na educação infantil*. 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VICTOR, S. L. *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down*. 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Metodista de São Paulo (SP), 2000.

VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural Criciumense*. 1999. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina (SC), 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WAJSKOP, G. *Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar*. 1990. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 92, 62-68, 1995.

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil*. 1996. 234f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

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

WINNICOTT, D. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Ed. Original: 1971).

Recebido em 27 de outubro de 2008
Aprovado em 10 de novembro de 2008