
A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas

ESTER KOLLING*

Resumo

O objetivo com este estudo é discutir e realizar inter-relações fundantes sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, em especial, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças. Educação. Brincar. Aprendizes. Experiências.

Introdução¹

Brincar, jogar e o mundo lúdico

O objeto deste artigo é a atividade do brincar, que envolve brincadeiras e jogos individuais e ou em grupo, em suas mais diversas formas, locais e concepções. A temática do brincar está diretamente relacionada com a criança, com a infância, com a vivacidade de ser criança e de aprender *na* e *com* a brincadeira.

¹ Agradeço a colaboração de Otavio Luiz Rodrigues Junior, professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro), pelas referências em inglês e alemão.

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná. Pós-graduanda em Arte/Educação pela UNINTER-IBPEX. Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Para tanto, utilizo das concepções de alguns autores, além, é claro, das inter-relações inerentes às vivências de minha infância e de experiências na qualidade de professora da Educação Infantil e como pedagoga do Ensino Fundamental.

Desse modo, discorro sobre experiências da vida profissional e pessoal, entrelaçadas por pesquisas sobre esse tema, tão importante e profundo para entender e perceber o aprendizado, o desenvolvimento e o envolvimento de nós educadores com nossos pequenos grandes estudantes.

Muitos são os estudiosos que se dedicam e se dedicaram por anos a entender e pesquisar as diversas formas de brincar, bem como os conceitos inerentes ao ato de brincar na infância. É sabido que a criança brinca espontaneamente e que

brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência. (ANDRADE; MARQUES, 2003, p. 41)

Com base nessas premissas, o artigo foi dividido em três seções: a) Apresentação de reminiscências e lembranças de minha infância; b) Minha experiência na pré-escola; c) O relato de minhas vivências como pedagoga nesse campo específico.

A narrativa será intercalada com posições teóricas, de absoluta pertinência ao objeto do estudo, com a finalidade de comparar as vivências com o pensamento científico. No que toca às experiências, elas não se apresentam como dados empíricos controlados por critérios estatísticos, mas como ilustrações da realidade de uma pedagoga em seu exercício profissional.

Importante ressaltar, ainda, que, por ser conceito de conhecimento técnico devidamente reconhecido na Pedagogia, considerou-se

dispensável a apresentação de um conceito prévio do ato de “brincar”.

No entanto, convém registrar a origem etimológica desse termo, que se reconduz ao latim *ludus*, em português “lúdico” (ou *ludovicus*, que é hoje o nome próprio Luís, em português), com suas variantes francesa *ludique* e espanhola *lúdico*. No inglês, faz-se a distinção entre *play* e *game*, para representar as atividades lúdicas sem regras ou não organizadas (*play*) e as submetidas a regras e com algum tipo de organização (*game*), o que não ocorre no alemão, que utiliza o termo *Spiel* (jogo) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1980, p. 7). Para fins deste artigo, ambos os sentidos podem ser integrados no conceito genérico de “brincar”, até mesmo sob uma variante: *o brincar com regras estabelecidas pelas crianças*.

O “ato de brincar”, portanto, transita entre o mundo lúdico, o mundo da competição e o mundo da aprendizagem, com uma mistura de difícil decomposição de acordo com padrões teóricos clássicos. O impacto da brincadeira no desenvolvimento infantil, com as evidentes limitações do objeto deste estudo, é o ponto central da análise aqui apresentada.

Importância do tema

O problema aqui analisado justifica-se ante o reconhecimento de que “há poucos trabalhos que investigam, especificamente, sua relação com o desenvolvimento infantil, apesar de notórios pensadores e pesquisadores enfatizarem tal importância”. De fato, como apontam Pedro-Silva e Marquezini (2008, p. 113-115), a investigação sobre o ato de brincar no processo de desenvolvimento educacional infantil, no País, ainda é muito limitada. Em geral, os autores têm pontuado as funções do brincar sob as seguintes perspectivas: a) instrumento de recreação e para a transmissão de conteúdos formais; b) o brincar na formação do educador infantil;

c) o brincar em diferentes locais ou situações – por exemplo, hospitais, creches, pré-escolas, escolas e brinquedotecas; d) o brincar por crianças portadoras de necessidades especiais ou de altas habilidades mentais.

Evidentemente, esta investigação não se apresenta como um trabalho de amplo conteúdo empírico, com grupos-teste, questionários e avaliação de conceitos responsivos. A principal característica deste estudo centra-se na tentativa de abordar o ato de brincar sob uma perspectiva diferenciada e, para isso, combinando-se a experiência pessoal da autora, alguns fundamentos teóricos relevantes e a dialética da visão subjetiva e da visão social do mundo pela criança. No entanto, essas primeiras formulações podem revelar interesse para o debate científico em torno do tema, daí sua exposição neste artigo.

Trata-se de um ponto de grande relevância para os estudos pedagógicos brasileiros. Apenas a título de ilustração, esse é um tema que desperta significativo interesse na Alemanha, cujas taxas de natalidade cada vez mais reduzidas têm gerado uma revolução no papel das crianças na sociedade, como demonstra o estudo de Hirler (2005, p. 9), para quem a dança, a música e as brincadeiras não são apenas elementos importantes para o desenvolvimento infantil, mas um “componente cultural” de relevo para “criar um sentimento de união”. No Japão, mesmo com a reforma educacional da década de 1990, que se orientou no sentido de ampliar as oportunidades de brincar na escola, tem-se encontrado obstáculos à implementação desse modelo².

Pode-se afirmar, portanto, que se está diante de um problema que tem implicações que ultrapassam as fronteiras nacionais.

Lembranças de infância

Neste item, que possui características muito próprias de uma apresentação de recordações marcantes da infância, estabeleço

² “A nova proposta de educação infantil japonesa em que o brincar se destaca parece encontrar eco nas escolas públicas. Há, entretanto, forte presença de valores culturais antigos, como o espírito coletivo, materializados no sistema de *tobam*, no grande número de crianças por classe e na preocupação de muitos professores com o desenvolvimento da cooperação e com a inserção da criança no grupo em detrimento da individualidade. [...] Entretanto, embora o projeto da brincadeira livre ofereça ampla possibilidade para a expressão individual, a sociedade coletivista e competitiva coloca-se como obstáculo à realização desse projeto pedagógico.” (KISHIMOTO, 1997, p. 66)

a ligação entre a experiência pessoal e sua influência em minhas atividades como docente na Educação Infantil. Essas inter-relações não podem ser entendidas como meras narrativas de caráter subjetivo, mas como um convite à reflexão e, mediadamente, uma forma de contribuir para a análise objetiva de um tema tão importante.

Quando me lembro da infância, muitas passagens marcaram o que afirma a citação acima exposta. Recordo-me das atividades no jardim de casa, quando brincávamos de escola, de escritório, de família, de cientista ou quando construíamos uma casa completa, embaixo do parreiral de meu pai.

Foram diversos fins de semana *vivendo* e *convivendo* com amigos e parentes, tendo como foco as acima citadas e outras tantas brincadeiras, as quais começavam com a “construção” dos móveis, a organização de todos os cômodos de uma casa, até fazer as comidas e representar o ato de cuidar da casa e dos filhos.

Brincando com meus irmãos e vizinhos, foi possível perceber que, quando brincávamos, além de representar e recriar situações cotidianas, em paralelo com as da vida adulta, aprendíamos a organizar o pensamento, a evoluir em nossas inter-relações sociais e a aprender a viver em grupo de modo muito peculiar e significativo³.

Nessa etapa de descobertas de nossas brincadeiras, nossos pais observavam-nos admirados com os desafios que nos impúnhamos e por vezes nos ajudavam a finalizar o que queríamos. Os momentos vivenciados com os amigos de nossa idade ou mais adolescentes retratam uma época na qual o mais comum era construir os próprios brinquedos e reinventar as brincadeiras. Esses brinquedos eram únicos, marcados pela história de sua construção.

Nesse sentido, é correto dizer que

as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...]. A brincadeira é a prova evidente e constante da

³ “A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhe é contemporânea (de seu tempo). Nesse ‘refazer’ reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. [...] As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetivos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos as coisas, fatos e artefatos.” (KRAMER, 2006, p. 16)

capacidade criadora, que quer dizer vivência [...]. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais. (WINNICOTT, 1979, p. 163)

Observa-se que, atualmente, não é mais corriqueiro *fazer/construir/elaborar* os próprios brinquedos. Prevalece o ato de comprar os objetos e acessórios para dar início ao desafio do brincar.

Tendo como base todas essas vivências, é interessante observar que meus irmãos e eu, ainda na transição da juventude para a vida adulta, fizemos escolhas profissionais muito parecidas com as de nossas brincadeiras de criança. No meu caso, assim como de muitas outras pessoas, alfabetizei meu irmão brincando de ensinar. Essa circunstância é reveladora da afinidade e do desejo de ser professora. Por outro lado, meu irmão escolheu seguir a linha da pesquisa (engenheiro de biotecnologia). Ele adorava brincar de “ser” cientista e o que eu lhe ensinava era sempre insuficiente (sempre queria mais). Minha irmã gostava de organizar as tarefas, montar tabelas, pesquisar, atender ao público. Ela acabou escolhendo a profissão de farmacêutico-bioquímica.

O que foi citado acima é um exemplo claro de que tudo que se faz e se pratica com prazer, em especial *com* e *nas* brincadeiras e jogos, torna-se ainda mais significativo e gera aprendizagens para toda a vida, auxiliando na formação integral de pessoas que terminam por fazer uso efetivo dessas práticas na vida adulta.

Evidentemente que essas conclusões não possuem a autoridade de resultados de pesquisa empírica, o que demandaria outra abordagem ao tema. Mas elas permitem admitir como certo que as brincadeiras e os

jogos bem organizados ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial. Nesse sentido [...] jogar é plenamente viver. (ANTUNES, 2004, p. 11)

É necessário ressaltar que

a modernidade constitui um elemento essencial à compreensão da infância, da criança e do processo de escolarização, uma vez que desloca os lugares comuns para lugares específicos e cria condições de desenvolvimento de processos concernentes a um padrão de sociedade engendrado em seu contexto histórico. (RODRIGUES, 2010, p. 35)

Foi entendendo que a criança não é um adulto em miniatura que elas adquiriram seu espaço como um sujeito a quem se deve atribuir importância. Esse novo olhar torna possível a formação de seres integrais e inseridos em sua realidade de produção da existência material e da convivência familiar, comunitária e social.

Essas experiências pessoais são comuns a diversos adultos, quando olham em perspectiva para a infância. Ela se realiza em um plano exterior ao universo escolar. A necessidade de cumprir programas e de acompanhar o desenvolvimento formal dos alunos faz com que se perca a dimensão do lúdico em sua interferência com o processo de aprendizagem.

As narrativas de minha infância, vislumbrando a possibilidade de organizá-las em grupos por aproximação de atividades, correspondem a três níveis diferenciados de percepção pedagógica: a) a dimensão do “eu” como integrante de um espaço familiar (funções dentro da estrutura do núcleo de uma família); b) a dimensão do “eu” como integrante de um espaço profissional (funções de acordo com padrões preconcebidos de atividades econômicas organizadas); c) a inter-relação entre essas duas dimensões.

A primeira dimensão, que pode ser denominada de *subjetivo-familiar*, não permite, se observada na perspectiva do processo contemporâneo de aprendizagem, que seja submetida a processos indutivos. A variedade dos tipos de família e a possibilidade de uma intervenção exterior do docente nessa visão muito própria desse grupo social são fatores que recomendam a não transposição dessas experiências para um modelo educacional

generalizante. O reconhecimento pedagógico dessas atividades infantis é necessário e relevante, mas não a ponto de se introduzi-lo no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda dimensão, que pode ser definida como *subjetivo-social*, é mais fácil de ser transposta para o processo ensino-aprendizagem. O professor tem a grande oportunidade de explorar essas vivências subjetivas dos discentes e trazê-las para o contexto de sala de aula em diferentes circunstâncias.

A esse respeito, é interessante notar que um dos mais graves problemas enfrentados por educadores e estudantes no Ensino Médio é a chamada “crise vocacional”. O aluno, em via de escolher para qual curso ingressará no ensino superior, é forçado a tomar decisões radicais, com impactos permanentes em sua vida adulta, sem ter tido condições de realizar uma reflexão mais densa. Ocorre, porém, como demonstra o relato de minhas experiências, absolutamente comuns a diversas outras pessoas, que desde a educação infantil se delineiam os cenários da definição profissional, e essa grande (até porque primeira e significativa) experiência termina por se perder, seja pelo esquecimento, seja pelo preconceito de que se trata de “coisa de criança”. As pressões familiares, a preocupação com o mundo do trabalho e outros fatores ligados ao processo econômico terminam por esvaziar todo esse acervo de memórias pessoais, que deveria ser “apropriado” pelo professor no Ensino Fundamental e trabalhado sob uma perspectiva em longo prazo.

Isso é particularmente sensível na escolha do curso de pedagogia. Nesse ponto, utilizo a pesquisa empírica de Machado (2010), que abrangeu a Rede de Ensino Municipal de Jaboatão dos Guararapes (Estado de Pernambuco). A autora, que entrevistou 20 professoras da rede municipal, investigou as razões da escolha vocacional dessas docentes. O objeto da pesquisa foi o problema das *representações sociais da docência* e seu impacto na escolha profissional. Machado (2010, p. 5), em seu marco teórico, com base em outras contribuições, trabalha com a distinção entre grupos de

pensamento consensuais e reificados, sendo os primeiros o ambiente nos quais “circulam os conhecimentos que são produzidos pelas ciências e o pensamento erudito”.

Os resultados da pesquisa revelaram que a representação social da profissão, marcada pelo reconhecimento pouco relevante em termos econômicos e pela ausência de padrões comparativos positivos com outras atividades, é fator de desestímulo para sua escolha ou sua manutenção. No entanto, a construção da ideia do magistério deu-se com base nas vivências pessoais e nas brincadeiras de infância, o que ressalta a importância dessas ações para a determinação de um *background* de experiências sensíveis de um adulto consciente de suas escolhas.

É importante notar que minhas “lembranças de infância”, ainda que experiências de natureza particular, contribuíram para a representação social da docência, assim como, guardadas as proporções, também auxiliaram meus irmãos nas escolhas futuras. Essa conexão, portanto, sugere que os professores explorem essa dimensão *subjetivo-social* da criança no processo ensino-aprendizagem. Essa será uma atividade lúdica que despertará interesse nos educandos e, mais que tudo, contribuirá, e muito, para auxiliá-los na formação de uma memória sentimental sólida, capaz de, no futuro, impedir que sucumbam às pressões familiares ou econômicas para desconstituir (ou formar de maneira exclusiva) a representação social da profissão que escolheram.

Ensinar na pré-escola: relatos de minha vivência

Aspectos gerais do problema

Após apresentar minhas “lembranças de infância” e colocá-las no contexto da formação da dimensão *subjetivo-social*, nesta

seção, exploro a aplicação do sentido lúdico na própria atividade docente sob outra perspectiva, que é a do auxílio no processo de ensino-aprendizagem em si. A exposição limitou-se ao período de 2004 à 2006, quando lecionei para as turmas de Maternal II (2004), Pré II (2005) e Pré III (2006). A escolha desse triênio deveu-se à necessidade de se estabelecer certo distanciamento temporal, até para tornar a apreciação desses dados mais objetiva e menos tocada por aspectos emotivos.

A consciência da importância das brincadeiras e dos jogos em minha infância levou-me a compreender que os atos de *brincar* e de *aprender* correspondem às linhas mestras da organização de minhas aulas nas turmas nas quais ministrei aulas na Pré-Escola, tendo consciência de que as crianças deveriam brincar, sim, quanto pudessem e, além de tudo, brincar de aprender. Não todo o tempo, contudo, pois ele, o tempo, deve ser organizado de forma a estabelecer relações com base no que eles já conheciam com as novas aprendizagens, bem como começar a estabelecer regras claras de convivência em grupo.

Ao longo de minha trajetória docente, busquei que os alunos aprendessem a construir brinquedos, a pintar os próprios quadros, a desenhar e a expressar os próprios olhares, pois sempre os incentivei a serem únicos e especiais, assim como as “coisas que eles criavam”. Até porque compreendo que a Educação Infantil “deve atuar nestas primeiras idades como base que vai lançando os meninos e as meninas à inter-relação com os outros”, e, com isso, “facilitando e oferecendo contextos onde seja possível o desenvolvimento de atitudes em relação à cooperação”. (SANCHEZ BLANCO, 1997, p. 17)

A criança tem necessidade e facilidade de despertar para o novo e para aprender com especial aptidão. Pensando assim, fica mais compreensível raciocinar e estabelecer relações entre criança e a atividade do brincar, pois o “brinquedo e a criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as socie-

dades reconhecem o brincar como parte da infância”. (PONTES; MAGALHAES, 2003, p. 117)

Os conceitos de cultura e de criança ainda permanecem relacionados como propriedades do adulto, pois durante muitas décadas, e até pouco tempo atrás, tinha-se como predominância a cultura adultocêntrica e futurista em relação ao desenvolvimento infantil⁴.

Desse modo, a transmissão da cultura só pode ocorrer em um contexto social. A cultura da brincadeira é um fenômeno que se liga a um grupo e é somente em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam que uma brincadeira pode ser mantida e repassada⁵. Afinal, a brincadeira e a cultura estão intrinsecamente relacionadas, pois o *brincar* serve, a um só tempo, para caracterizar as peculiaridades da infância, como também para atuar nos processos educacionais e na maneira de as crianças aprenderem. (CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 10)

Feitas essas considerações, que servem de fundamento teórico para a pesquisa, passo ao exame dos dados.

O brincar na pré-escola: experiência docente no triênio 2004-2006

A experiência docente que será descrita nesta seção relaciona-se ao triênio 2004-2006, com atuação nos respectivos anos e turmas, como exposto a seguir:

2004 – turma de Maternal II, com alunos na faixa etária de 2 e 3 anos;

2005 – turma de Pré II com alunos na faixa etária de 4 e 5 anos;

2006 – turma de Pré III com alunas na faixa etária de 5 e 6 anos.

Os alunos dessas turmas eram de classe média, filhos de profissionais liberais, empresários ou servidores públicos. Moravam, em sua maioria, dos bairros que circundavam a escola, localizados em numa região nobre da cidade. A percepção dessa realidade

⁴ Nesse sentido, “entre distinções e territórios, infância, criança e escola formam uma tríade moderna nos discursos de diversas ciências e ações políticas, em que a escola é vista como o lugar da infância e a criança como o aluno, universalizando pela extensão da escolarização a toda a população, ideias e ideais de crianças e de infâncias”. (RODRIGUES, 2010, p. 35)

⁵ Afinal, como, como já assinalado, “a infância é também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. A infância é portadora de uma imagem de inocência, de candura moral, imagem associada a natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura”. (KISHIMOTO, 1996, p. 20)

social era nítida pelo contato com os discentes, com seus pais e com as representações que eles manifestavam sobre valores sociais e de comportamento.

Compunham essas turmas crianças extremamente capazes e muito interessadas em aprender tudo, e ao mesmo tempo que tinham extrema dificuldade em conviver, em se relacionar uns com os outros, em entender os limites e em respeitar regras simples de convivência em grupo.

Essas turmas instigaram minha atuação como educadora, bem como me estimularam a ler, a estudar e a aprender a lidar com a diversidade de comportamentos dos discentes.

É necessário destacar, preliminarmente, que o trabalho com as três turmas obedeceu a uma estrutura pedagógica predefinida em projetos elaborados tomando-se por base um tema gerador central. No entanto, sempre havia a possibilidade de realinhamento, rediscussão e de relacionar a maior quantidade de conexões para um efetivo aprendizado sobre o tema principal e seus subtemas. Esses projetos eram concebidos tendo como indicador a faixa etária e os interesses apresentados pelos alunos. Todas as esferas hierárquicas envolviam-se nesse processo (Coordenação, Direção e professoras), com a deliberação sobre os temas e a conclusão dos projetos (apresentações, exposições, visitas monitoradas, dentre outros). Outra preocupação era que os projetos fossem diferenciados para cada semestre letivo.

Podem ser destacadas as seguintes atividades realizadas, que merecem descrição mais específica:

a) Jogos e participação em grupo – Nesse período, construímos coletivamente quadro de combinados, de objetos e de materiais que nos auxiliavam no entendimento e na efetivação dos limites necessários à convivência em grupo, mas, em especial, de uma diversidade de brincadeiras, com o intuito de instigar o aprendizado.

Até porque “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna,

típico do lúdico”, entretanto, “o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não o jogo”. (KISHIMOTO, 1996, p. 37-38)

Foi com a certeza desses conhecimentos que, com o passar do tempo, mais do que ensinar e aprender, fomos aprendendo mutuamente a conviver. Minha preocupação era de que, para ter sucesso nas inter-relações e na aprendizagem dos discentes, fazia-se necessário utilizar de as mais diversas formas de realizar a brincadeira e os jogos, criando, assim, o maior número possível de oportunidades de estreitar os laços afetivos com os alunos, com suas famílias, juntamente com os conceitos necessários para a efetiva aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos.

É, em certa medida, o reconhecimento de que,

no cotidiano da educação infantil, o brincar tem papel vital para o desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que elas adquirem experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo, pois se trata de uma ação que as motiva explorar, experimentar e a recriar. As ações do jogo e da brincadeira geram um ambiente especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos. (CARDOSO, 2009, p. 10)

Brincando, ensinando e aprendendo, ao final do primeiro semestre letivo já era possível observar, com clareza, o grande avanço alcançado no aprendizado, bem como na curiosidade que crescia quotidianamente nas crianças no sentido de querer aprender sempre mais.

b) Linguagem oral específica – Em segundo lugar, é necessário destacar que utilizei uma linguagem oral específica, adequada ao ato de brincar. Assim, retomo o que foi descrito na seção 2, sobre as representações sociais e a imagem da criança sobre a vida adulta: procurei observar que “a brincadeira não é fruto de uma fantasia produzida no mundo imaginário infantil, mas é

resultado das incursões que a criança faz para penetrar no mundo dos adultos” (COSTA; GONTIJO, 2011). Ela se posiciona e assume um papel no contexto da representação social.

c) *Inter-relações das representações sociais das profissões com o aprendizado de determinados temas* – Retoma-se aqui a dimensão *subjetivo-social* dos educandos, como referido no item 2. No mês de setembro de 2005, trabalhei o tema da natureza, dos fenômenos naturais e da formação do solo. A atenção dos alunos, imediatamente, voltou-se para os vulcões, embora esse fosse um elemento lateral da exposição. Mas o universo lúdico fez com que se manifestasse esse desejo e eu, imediatamente, adaptei o conteúdo a essa necessidade espontaneamente exibida naquele momento. Dos vulcões, deu-se a conexão com os dinossauros e com os conteúdos ligados aos períodos geológicos do Triássico e do Jurássico.

Em razão disso, convidei um graduando de Geologia para conversar com os alunos especialmente sobre o Período Jurássico e como se dava a formação do solo e das rochas naquele tempo. Além disso, fez-se a conexão com nosso período geológico e eu tive a oportunidade de falar sobre as formações vulcânicas, os terremotos e as movimentações das placas tectônicas. A cada instante, surgiam temas conectivos e o desdobramento natural, com a ampliação da transmissão de informações em sala de aula. Nesse momento, a representação social da profissão de geólogo surgiu naturalmente. Os próprios alunos indagaram ao meu convidado o porquê de sua escolha profissional, o que ele fazia quando criança, quais suas atividades hoje e como eram seus estudos na universidade.

O brilho nos olhos das crianças era uma metáfora da maneira imperceptível com que eles se engajaram no processo de aprendizagem, confundindo-o com uma atividade lúdica e com grande efeito na fixação daquelas noções. Durante vários dias, o tema daquela aula se tornava recorrente e o assunto era retomado, com

estímulos que eu dava a fim de que eles aprofundassem os temas em pesquisas em casa.

Em razão disso, modifiquei os conteúdos e fiz ajustes para aproveitar esse efeito inesperadamente positivo na aprendizagem global.

d) Utilização de elementos da História da Arte no processo pedagógico – Especificamente em relação ao ano de 2005, estabelecemos a correlação entre as Ciências Naturais e a História da Arte. Evidentemente que isso em níveis apropriados para a idade dos alunos e com referência aos processos de desenvolvimento cognitivo.

O referencial foi a obra de Claude Monet, o grande criador do impressionismo francês. Suas pinturas são conhecidas pelo efeito intenso que causam nos observadores, independentemente de sua idade, e pelo fato de anteciparem um gosto estético tão em voga no século XX, de modo especial no período da contracultura, em razão da hipersensibilidade estética. Evidentemente que essa escolha teve o necessário toque pessoal: entendi que a diversidade de cores, os movimentos das pinceladas e o olhar *monetiano* sobre a natureza poderia ser identificado com maestria pelas crianças. E isso é, em larga medida, comprovado por sua associação com a *landscape art*. Essa opção mostrou-se acertada, pois os discentes identificaram-se com a proposta e auxiliaram no desenvolvimento do projeto.

Um desdobramento totalmente inesperado por mim foi o desenvolvimento de certas habilidades e o aguçamento do interesse artístico dos alunos, o que foi perceptível quando eles começaram a pintar em tela com tinta, pincéis, bem como a montar painéis enormes das releituras de algumas obras do artista para expor pelos corredores e locais de passagem da escola. Minha intervenção foi como mediadora dos interesses dos alunos para lhes dar oportunidade de melhor aprender. A iniciativa em querer executar uma “obra” foi exclusiva deles, cabendo-me apenas orientar e dar os meios para sua realização.

Finalizou-se esse “experimento artístico” com a pintura de parte do muro da escola. Tomou-se por base a obra de Claude Monet conhecida como *A ponte japonesa sobre a lagoa das Ninféias em Giverny*, atualmente no Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Conclusões parciais do relato da experiência docente

Do ponto de vista educativo, as brincadeiras e os jogos, em todas as suas formas, no período sob análise, auxiliaram no crescimento intelectual e no amadurecimento das inter-relações entre os alunos, pois, a partir do segundo semestre, já era possível realizar trabalhos, atividades e discussões em grupo, em dupla ou o que fosse por mim imaginado para trabalhar com cada tema/conteúdo/projeto, porquanto eles haviam compreendido e internalizado a importância de respeitar o espaço do outro e passaram a valorizar a ajuda e a contribuição do outro na construção de cada conhecimento.

⁶ É importante registrar que não se desconhece um processo de “morte da brincadeira”, como alguns pesquisadores já vêm apontando. Haveria uma perda de espaço, estatisticamente comprovada, dos brinquedos para a aquisição de roupas (e outros interesses) pelas crianças: “Em recente pesquisa feita pela Cartoon Network em três capitais brasileiras com mil crianças entre seis e onze anos de idade constatamos que o objeto de desejo infantil por excelência não é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, enquanto 33% indicaram os brinquedos. Nem mesmo se somássemos as crianças que escolheram os videogames (10%) a estas, os resultados bateriam a preferência por roupas. Sua atividade preferida é ver televisão, seguida, aí sim, por brincar (Veiga, 2001, p.70-72). A brincadeira estará morrendo? Por que estas crianças não priorizam o brincar? O que os educadores têm a ver com isto?” (FORTUNA, 2004, p. 47).

Nesse contexto, “a escolarização como processo institucionalizado da educação se desenvolve e incorpora a infância e as transformações conceptuais e sociais relativas às crianças”, o que implica desenvolver e estabelecer “práticas pedagógicas que viabilizaram a escolarização das crianças” (RODRIGUES, 2010, p. 35)⁶.

Uma vez, que no caso aqui citado, no início do ano, em virtude da agressividade de uns com os outros, era possível planejar, pensar e executar somente atividades individuais com os discentes. Tal progresso só foi possível mediante um acompanhamento diferenciado pela instituição por meio das atividades extracurriculares, bem como da utilização constante das brincadeiras e dos jogos realizados ao longo do ano, pois

o jogo infantil tem sido objeto, sobretudo nos últimos anos, de estudos, pesquisas e das mais diversas abordagens. A importância do jogo no desenvolvimento da criança é uma questão

fundamental dentro do currículo da pré-escola. Os professores pré-escolares devem ter consciência da importância da necessidade de um espaço, tanto físico, quanto temporal para o jogo acontecer. (FRIEDMANN, 1995, p. 54)

Desse modo, reitero a grande e fundamental importância de ter clareza sobre qual seja nosso ponto de partida e até onde queremos chegar, em relação à aprendizagem que queremos oferecer ao educando ao longo de determinado período letivo. No processo de desenvolvimento e de aprendizagem na Educação Infantil, o brincar foi fundamental, uma vez que é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Foi encarando os desafios diários com a turma, admitidos como verdadeiros e instigantes desafios, que consegui encontrar, junto com a Coordenação e a Direção da unidade escolar, a via necessária para melhorar os encaminhamentos e dar conta das necessidades dos alunos⁷.

A experiência pedagógica que descrevi apresenta os seguintes pontos de síntese: a) aproveitamento e valorização das vivências pessoais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; b) uso da brincadeira e das atividades lúdicas nesse processo, sem, contudo, que haja sua confusão com um mecanismo de “lazer” em sala de aula ou um “atalho” para a consecução dos fins e dos objetivos pedagógicos daquele ano; c) emprego da brincadeira e das atividades lúdicas como meio de diminuição do estado de agressividade e de predisposição ao conflito entre os alunos. Diferentemente de alguns modelos, tomei parte de todas as brincadeiras e atividades de modo efetivo, não me comportando apenas como “observadora”, enquanto as crianças desempenhavam o papel delas⁸.

Esses três aspectos foram considerados sob dois enfoques.

O primeiro, que se reconduz ao que está exposto no item 2, consistiu na busca da dimensão *subjetivo-social* dos educandos e a valorização de suas representações sociais, com base em seus próprios meios de brincar⁹.

⁷ Isso porque, “o brincar não está isolado do trabalho pedagógico. E, de acordo com Dewey (1967), a relação entre os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico e o ambiente educativo tem um papel importante para promover e favorecer a construção, a criação e a investigação. Essas experiências podem ser favoráveis, se eventualmente nelas operarem as forças internas e externas, possibilitando, assim, investir no fluxo do processo de desenvolvimento da criança”. (CARDOSO, 2009, p. 6)

⁸ Como parece ser o caso descrito na investigação de Santos e Trugilo (2011), realizada em um Centro Municipal de Educação de Sinop, Estado do Mato Grosso, em novembro de 2010.

⁹ Não se deve confundir essa passagem com o chamado “processo de mimese”, mas, em certa medida, uma etapa na construção do *self*, conforme abordagem feita por Grigorowitschs (2010).

O segundo está no marco teórico de Vygotsky, para quem a brincadeira estabelece uma verdadeira “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 de desenvolvimento potencial”, que se caracteriza pela resolução de um problema com a ajuda (ou orientação) de um adulto. (WAJSKOP, 1995. p. 68)

E, ainda segundo o marco vygotskiano, considere que a brincadeira caracteriza-se por três elementos: a *imaginação*, a *imitação* e a *regra*. Nesse sentido, a condução de todo o processo seguiu essa ordem, sem, contudo, que se fixassem posturas inflexíveis ou modelos preestabelecidos. A busca pela dimensão *subjetivo-social* foi determinante em todo o processo de ensino-aprendizagem, mas sem perder de vista a tríade de Vygotsky. Até porque, meu objetivo foi usar a brincadeira como “espaço de diagnóstico dos interesses e das necessidades infantis” e transformá-la em “espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, por meio das interações entre crianças e adultos”. (WAJSKOP, 1995. p. 68)

Tratando-se de um perfil diferenciado de alunos, como descrito, os resultados foram efetivamente positivos e servem para ilustrar e, também, comprovar, a adequação do marco de Vygotsky e da proposta que ora se faz do reconhecimento da importância de uma dimensão *subjetivo-social* da brincadeira.

De fato, é quando deparamos com os mencionados desafios que nosso conhecimento conceitual precisa fazer e faz a diferença, pois o ponto de partida da mudança que se faz necessária é ter o embasamento teórico e, em conjunto com aquele, a prática de sala de aula, uma vez que, com os dois caminhando juntos, grandes são as chances de mudança da conduta do professor em sala de aula e da produção de aprendizado dos discentes.

Conclusão

Para finalizar este artigo, afirmo que o brincar, independentemente de sua forma de exteriorização (jogar, dançar, cantar, montar), há de ser cada vez mais difundido e utilizado na Educação Infantil, bem como em todos os espaços educacionais e em todas as fases de aprendizagem. Assim o entendo por efeito de que

todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantadas. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (KISHIMOTO, 2003, p. 12)

Para que os jogos e as brincadeiras, até mesmo as brincadeiras cantadas, tenham o resultado esperado na aprendizagem e no desenvolvimento integral do discente, é mister que o docente tenha clareza da importância da brincadeira nas inter-relações e nas formas de construção do conhecimento. Deve-se, ainda, ter a certeza de que ele vai utilizá-lo de modo produtivo, tanto para ampliar as possibilidades de aprendizagem, quanto para auxiliá-lo na aproximação afetiva com os estudantes.

Devemos utilizar o “brincar” como importante ferramenta de mediação dos conhecimentos entre docentes e discentes, tendo como objetivo comum o aprendizado cada vez mais significativo e marcante.

Afinal,

o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também

os processos que estão ainda correndo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzira no processo de maturação. (VYGOTSKY, 1994, p.113)

Mas é necessário advertir o que Vygotsky (1978: 92) também chama a atenção para o fato de que *to define play as an activity that gives pleasure to the child is inaccurate for two reasons*. A primeira dessas razões está em que existem outras atividades das quais a criança pode participar e que lhe serão mais agradáveis. A segunda é que o ato de brincar não é necessariamente prazeroso *in and of itself*. Independentemente do que já se disse sobre as vantagens do “ato de brincar”, faz-se indispensável não convertê-lo em um fim em si mesmo ou em algo tido como obrigatoriamente *pleasurable*, como afirma Vygotsky. O essencial é que também não se pode aceitar a dissociação absoluta entre o brincar e o aprender, com o objetivo de excluir a brincadeira do processo de aprendizagem. Nenhum desses extremos deve ser aceito como uma verdade sem contestação.

A compreensão da realidade infantil como um espaço de moldagem da personalidade de um ser humano, longe da perspectiva adultocêntrica, deve conduzir a atuação do professor.

No início do artigo, destaquei a diferença, em alguns idiomas, de palavras para designar brincadeiras *com regras* e *sem regras*. A origem comum do termo “brincar”, ao menos nas línguas de raiz latina, é a palavra *ludicus*, da qual se originou o substantivo próprio Luís (em português) e *Ludwig* (em alemão). Um desses *lúdicos*, para se fazer um trocadilho, foi *Ludwig van Beethoven*, o grande compositor alemão do século XIX, autor de peças clássicas inesquecíveis. Esse gigante da Humanidade foi uma criança

bem pouco *lúdica*, dados os sofrimentos que teve nas mãos de seu pai. Suas fugas de casa, para evitar as agressões paternas, eram sua maneira de se abrir para as solicitações ambientais, as forças e a beleza da natureza, as quais se revelaram em suas obras, especialmente na 9ª Sinfonia, *A Coral*.

Nessa sinfonia, que é considerada sua obra maior, Beethoven inseriu o poema de Friedrich Schiller, *Ode an die Freude*, traduzido para o português como “Ode à alegria”. Na composição, o poema ganhou versos iniciais, que convidam os amigos a mudar de tom (*Freunde, nicht diese Töne!*) e a cantar algo mais prazeroso e alegre¹⁰. Se eu pudesse usar essa metáfora, ao menos no que se refere à educação infantil e a seus laços com a brincadeira, diria: *mudemos de tom e cantemos algo mais alegre nas salas de aula*, a música lúdica da brincadeira como ferramenta e instrumento do bem ensinar.

¹⁰ *Sondern laßt uns angenehmere/janstimmen und freudenvollere. Freude! Freude!*

Contudo, é de extrema importância, “compreender o fenômeno educativo como atividade humana que transforma os sujeitos nela engajados, ao mesmo tempo em que modifica os ambientes de aprendizagem” e confere outra dimensão à formação das pessoas. (GOULART, 2008, p. 129)

Criar um ambiente educativo ainda mais estimulante trará, com certeza, grandes resultados na aprendizagem e deixará marcas profundas de gratidão e de afetividade no educando e no professor, os quais farão toda diferença na formação integral dos seres humanos, tornando-os adultos bem sucedidos.

Abstract

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S PLAY FOR COGNITIVE DEVELOPMENT: EXPERIENCES, RECOLLECTIONS, AND THEORETICAL CONTRIBUTIONS

This study aims to discuss grounding inter-relationships regarding the importance of children's play for Child Education students' cognitive development.

Key words: *Children. Education. Playing. Learners. Experiences.*

Résumé

L'IMPORTANCE DES JEUX DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT: EXPÉRIENCES, SOUVENIRS ET CONTRIBUTIONS THÉORIQUES

L'objectif de l'article est de discuter et de créer des interrelations résolutives à propos de l'importance des jeux dans le développement cognitif des élèves, tout spécialement dans le cadre de l'Éducation Infantile.

Mots-clés: *Enfants. Éducation. Jeux. Élèves. Expériences.*

Recebido em 9/4/2011

Aprovado em 6/5/2011

Referências

ANTUNES, C. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARDOSO, M. C. O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil. *Revista Eletrônica do GEPEL: PPGE-FACED-UFBA*. Salvador, v. 1, n. 1. Disponível em: <www.ludologia.pro.br/.../artigo%2002%20%20o%20brincar%20como%20uma%20ação%20experiencial%20>. Acesso em: 3 fev. 2011.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2007.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, v. 41, n. 142, p. 268-289. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100014>>. Acesso em: 20 out.2007.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FRIEDMANN, A. *Jogos tradicionais*. São Paulo: FDE, 1995. (Série Ideias, n. 7).

GOULART, M. I. M. Infância e conhecimento. *Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Belo Horizonte: Fumec, ano 5, n. 4, p. 113-146, jan./jun. 2008.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. v. 15, n.44, p. 230-246, 2010. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200003>>. Acesso em: 10 out. 2010.

HIRLER, S. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre*. 2005, 8. Jg., Heft 4, S. 8-13 (*Themenheft Kinder und Musik*); Hrsg.: Deutsche Liga für das Kind.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 64-88, dez. 1997.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

MACHADO, L. B. Entre a vocação e os desafios: As representações sociais do ser professor. *Revista Profissão Docente: mestrado em Educação da Universidade de Uberaba*. Uberaba: Universidade de Uberaba, v. 10 n. 21, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *The child and play: theoretical approaches and teaching applications*. Paris: Unesco, 1980.

PEDRO-SILVA, N.; MARQUEZINI, C. P. Concepções de professores de educação infantil sobre as relações entre brincar e desenvolvimento psicológico. *Schème: revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas*. Marília, v. 1, n. 2, p. 113-147, jul./dez. 2008.

PONTES, F. A. R.; MAGALHAES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

RODRIGUES, M. G. Dos dizeres sobre a história, a infância e a escolarização: diálogos pertinentes. *Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Belo Horizonte: Fumec, ano 7, n. 8, p. 11-40, jan./jun. 2010.

SANCHEZ BLANCO, Conception. *La cooperación en educación infantil: dilemas de una investigación-acion*. La Coruña: Mongraf. S.L., 1997.

SANTOS, I. S.; TRUGILLO, E. A. Jogos e brincadeiras na educação infantil: concepções e prática. *Eventos Pedagógicos*, Mato Grosso, v. 2, n. 1, fev./jul. 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A, N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1994.

VYGOTSKY, L. S. The role of play in development. In: COLE, M. *et al.* (Ed.). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 153-202.

WAJSKOP, G. O brincar na atividade infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.