

CONCEPÇÕES DO BRINCAR E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Juliana Cristina BOMFIM²

RESUMO

Apoiada nos aportes da teoria Histórico-Cultural, essa pesquisa buscou identificar, pela via da narrativa, quais as concepções e a importância que os professores de educação infantil dão ao brincar como fator essencial à formação da personalidade na infância; e se a possibilidade de fazer de conta, imaginar, divertir, brincar é proporcionada pela prática educativa. A metodologia utilizada foi a denominada História Oral. A partir desse quadro de dados evidenciados, podemos inferir que há, apesar dos alardes teóricos e oficiais, um discurso que permanece longe da prática, ou seja, é muito difícil perceber a valorização do brincar como uma atividade tão importante, enquanto tantas outras, que a criança realiza no período em que permanece na escola. Assim, ocorre uma dicotomização entre o “jogo” e o “trabalho sério”, ou mesmo o uso do momento da brincadeira como uma atividade de descanso para docentes e discentes.

Palavras-chave: Brincar. Inteligência. Narrativas. Prática docente. Teoria histórico-cultural.

*[...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.*³

Introdução

Apoiada nos aportes da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico, esta pesquisa buscou identificar, pela via da narrativa, quais são as concepções que os professores de educação infantil dão ao brincar como fator constitutivo da educação de crianças da educação infantil e se a possibilidade de fazer de conta, imaginar, divertir, brincar tem sido proporcionada pela prática educativa.

Antes das formulações de Vygotsky, segundo ele (1988), a “velha psicologia” considerava o desenvolvimento humano como um processo de maturação biológica, num

¹ Pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, no ano de 2007 da UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília. Orientadora: Ana Paula Cordeiro, Docente do Departamento de Didática, da UNESP – FFC.

² Graduada em Pedagogia pela UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17.525-9000 – Marília-SP. E-mail: juliunesp@yahoo.com.br

processo que vinha de dentro pra fora. No entanto, para a Teoria Histórico-Cultural tudo o que faz com que as pessoas sejam o que são (seus sentimentos, sua linguagem, suas habilidades, sua personalidade) é aprendido.

O desenvolvimento humano para a perspectiva Histórico-Cultural é decorrente da cultura e da atividade, que o sujeito tem em seu entorno, sobretudo, mediante o modo pelo qual o sujeito estabelece a relação com esse entorno, num processo articulado: entre os parceiros mais experientes; o sujeito, o qual é ativo nesse processo; e o meio.

Dessa forma, o desenvolvimento da criança se apresenta num processo dialético, com saltos qualitativos, isto é, tudo o que é interno nas funções psíquicas superiores, foi antes externo, isto é, social, haja vista que toda a natureza das funções psíquicas superiores é social, por sua vez, o homem é um ser que não nasce homem, mas se torna homem, por meio da humanização e da estruturação de sua inteligência e personalidade, isto é, de sua consciência, formada pela atividade humana, sabemos que esses princípios foram apropriados a partir dos estudos aprofundados que Vygotsky retomou em algumas filosofias, dentre elas, a de Hegel e a de Karl Marx. Nesse sentido, escreve Vygotsky:

Si es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación y tan sólo después pasó a ser un medio de conducta de la personalidad, resulta completamente evidente que el desarrollo cultural del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa. (VIGOTSKII, 2000, p. 147).

Segundo Vygotsky (1984), o brincar corresponde à atividade que, entre zero e seis anos, melhor permite o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, isto é, as funções psíquicas superiores, como a atenção ativa, a memória ativa, a linguagem, o pensamento e as idéias e sentimentos morais.

1 Brincar: concepção, prática e essência do homem

1.1 O que são o brincar, o jogo e o lúdico?

Em razão de o objetivo central desta pesquisa ser o de investigar como professores de educação infantil concebem o brincar, buscamos referências teóricas que procuram conceitualizar os termos “jogo”, “brincar”, “brincadeira”, “brinquedo” e “lúdico”, já que é comum haver uma

confusão entre tais termos, em razão, especialmente, da multiplicidade de fenômenos inerentes da categoria jogo, causando, assim, a inexatidão de tais termos. Logo, faz-se presente, nesta pesquisa a necessidade de buscar as características de tais termos apesar de se tratar de uma tarefa complexa, uma vez que são termos utilizados em diversas teorias da Psicologia, da Estética, da Antropologia e da Filosofia.

Nessa perspectiva, o *Dicionário de Filosofia Ferrater Mora* elucida a definição da categoria “jogo”:

A noção de jogo desempenha um papel importante em várias teorias estéticas, psicológicas e antropológico-filosóficas. Schiller chega inclusive, em sua carta sobre a educação estética do homem (carta 15), a considerar o impulso lúdico – Spieltrieb – como o fundamento do impulso artístico. (MORA, 1994, p. 1601).

Quanto à categoria “jogo”, Huizinga (1990) aponta que sua noção e sua palavra tiveram origem na linguagem criadora, ou seja, em inúmeras línguas e, não em um pensamento científico ou lógico. E na maior parte das línguas européias modernas, com algumas variantes, a noção de jogo pode ser definida como:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’. (HUIZINGA, 1990, p. 33.)

Igualmente, Vygotsky aponta para o fato de que a definição da atividade do brincar como uma atividade que dá prazer à criança é incorreta, já que:

Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável [...]. Os jogos esportivos (não somente os atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (VYGOTSKY, 1984, p. 105).

Além disso, Vygotsky (1984) afirma que:

O comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brinquedo. No brinquedo a ação está subordinada ao significado; já na vida real, obviamente a ação domina o significado. (VYGOTSKY, p. 116).

Em relação a uma das características do jogo, cujo fato é o de ser dotado de um fim em si mesmo, Leontiev pontua: “Como já dissemos, o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. [...] Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral”. (LEONTIEV, p. 123, 1988).

Ainda, conforme Huizinga (1990), em todos os povos a idéia de jogo é encontrada, todavia, o conceito de jogo não foi distinguido com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizado em uma só palavra. A abstração de um conceito geral de jogo se deu mais cedo em algumas culturas e mais tarde em outras culturas e de maneira mais completa do que outra, resultando na multiplicidade de termos.

Em relação a isso, Mora (1994) assinala:

A tendência de destacar o papel do jogo em distintas culturas possibilita, segundo Huizinga, que se fale de culturas – ou de épocas em uma cultura – colocadas sob a égide do jogo, e de outras culturas nas quais é reduzido, embora jamais inteiramente aniquilado, o elemento lúdico. (MORA, 1994, p. 1601).

Segundo Fernandes (2007) o “lúdico” é concebido, em sua origem, como sentido de “ilusão”, de “simulação”, de “enganar-se a si mesmo”. Prontamente é possível associá-la à ficção ou efeito de fingir, coisa imaginária, invenção.

Uma situação lúdica pode estar presente em diferentes ações, em momentos de trabalho e de diversão. É na atividade lúdica que se concebe e se faz, por exemplo, uma música, um quadro, um conto, portanto, o fazer artístico é algo semelhante a uma brincadeira. (FERNANDES, 2007, p. 43).

No *Dicionário de Filosofia Ferrater Mora* é exposta a definição do termo “lúdico”:

Diz-se do que pertence, ou se refere ao jogo (de *ludus* = jogo, espetáculo). O termo ‘lúdico’ tem sido empregado num sentido predominantemente descritivo quando usado com relação ao exame da função que o jogo tem na vida humana e mesmo em muitos seres orgânicos. O impulso lúdico tem sido analisado estética, psíquica, biológica e culturalmente. (MORA, 1994, p. 1808-1809).

Kishimoto (2003) aborda as questões que norteiam as dificuldades de definição dos termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” e aponta para a escassez de pesquisas na área, sendo tal fato responsável por tanta imprecisão dos termos referidos. A autora coloca que a variedade de jogos como o faz-de-conta, os jogos simbólicos, os jogos intelectuais, os jogos individuais ou

coletivos, os jogos de adultos, os de animais e os de crianças muitas vezes, em situações diferentes, são considerados como sinônimos.

Daí podemos inferir que tantas imprecisões e confusões acerca da definição de “jogo” decorrem de um problema de linguagem. Assim, Kishimoto, ao tratar da complexidade que se coloca, refere-se ao filósofo da linguagem Wittgenstein o qual escreve:

[...] Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! [...] – São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há em todos um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder mas se a criança atira a bola na parede e apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! e assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. [...] Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc. – E digo: os ‘jogos’ formam uma família. (Wittgenstein apud KISHIMOTO, 2003, p.3).

Nesse trecho de *Investigações Filosóficas (1975)*, Wittgenstein demonstra a dificuldade que se tem para compreensão do “jogo”, pelos significados distintos que são atribuídos ao mesmo termo. Além disso, o filósofo, brilhantemente, traz a analogia entre o jogo e a família, os quais têm semelhanças, chamado também por ele como parentesco, já que o jogo é como uma família, na qual alguns têm traços semelhantes, enquanto que outros têm traços diferenciados, assim, essas semelhanças e diferenças podem surgir, desaparecer ou se cruzar.

Quanto à categoria “brinquedo”, para Kishimoto (2003) brinquedo é entendido como objeto, ou suporte de brincadeira. Brincadeira é concebida como “[...] a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira).” (KISHIMOTO, p. 7, 2003).

Em síntese, podemos inferir que o lúdico se caracteriza como uma categoria imaterial, que não pode ser vista nem tocada, ligada ao prazer, ao riso, ao divertimento, ou até mesmo ao desprazer; brinquedo se caracteriza como suporte da brincadeira; brincadeira se caracteriza como um conjunto de ações no qual podem estar presentes o elemento lúdico, o brinquedo e as regras; brincar se caracteriza como o ato da brincadeira ou do jogo, certamente com os mesmos

elementos presentes neles; e jogo se caracteriza como uma atividade voluntária dotada de prazer e tensão, com a finalidade em si mesma, sem preocupação com resultados.

2 O brincar e a prática educativa

Atualmente, o que se percebe é um aumento contínuo em publicações, pesquisas e estudos que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Cada vez mais, teóricos e pesquisadores têm direcionado seus estudos para esta questão, ressaltando e discutindo o papel das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Conforme Lima (2003), tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries iniciais, é possível afirmarmos que não é feita a diferenciação entre o jogo e a brincadeira, sendo tais termos utilizados como sinônimos. Ainda, o referido autor (2003) pontua que:

[...] têm-se a manifestação de diferentes tendências sobre o brincar:

- Ausência e proibição da brincadeira: a atividade lúdica é considerada como um estorvo para a aprendizagem; não são oferecidas as condições espaciais, temporais e materiais deste tipo de atividade (p.8);
- Brincar como Recurso Didático: a brincadeira é considerada como um meio preparatório para a aprendizagem escolar; a intervenção do educador é diretiva e visa a desenvolver nas crianças habilidades e noções previamente definidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de algumas habilidades escolares específicas (p.9);
- Brincar como Atividade Recreativa: a atividade lúdica é considerada como um momento que permite às crianças relaxarem e gastarem a energia excedente resultante das atividades passivas na sala de aula; o momento da brincadeira é o recreio, isto é, um descanso das atividades sérias da escola (p.9);
- Laissez-Faire: os educadores consideram que o espaço ao ar livre e o parque são, por si só, um elemento suficiente para que a brincadeira aconteça; eles não a proíbem, mas também não a enriquecem, apenas contemplam as atividades realizadas pelas crianças (p.10). (LIMA, 2003, p. 72-73).

Nessa perspectiva, diante dos atuais problemas da vida contemporânea, como as condições habitacionais, principalmente nas grandes cidades, que se mostram anos luz distantes do ideal de formação humanizadora, sabe-se que é a escola de Educação Infantil o local que deve oferecer à criança o apropriado suplemento de oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades físicas e intelectuais, logo as oportunidades para que as crianças cresçam e desenvolvam suas potencialidades quanto ao ser e ao aprender. Sobretudo, é essencial que se garantam à criança vivências que não as distancie daquilo que lhe é peculiar, ou seja, do brincar,

sem que isso signifique um afrouxamento do compromisso com a construção e perpetuação do saber elaborado e socialmente legitimado.

Todavia, há a equivocada ênfase dada, sobretudo, em escolas de Educação Infantil privadas, em atividades preparatórias para o ensino fundamental, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização, as quais consistem na máxima da priorização de que as crianças aprendam a ler e a escrever, o que faz com que o brincar permaneça marginalizado.

Nesse sentido, Vygotsky afirma que “Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.” (VYGOTSKY, 1984, p. 125).

3 O brincar e sua importância na formação e humanização do sujeito

Para a Teoria Histórico-Cultural o processo de aprendizagem é gerado a partir da ação conjunta entre o educador, ou parceiro mais experiente, e a criança. Desse modo o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela pode conhecer, já que os objetos da cultura têm significado a partir do momento que se sabe o seu uso social, assim esse uso social dos objetos é aprendido com quem já sabe usá-los:

A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 1998, p. 217).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o homem é um ser que não nasce homem, mas se torna homem, por meio da estruturação de sua inteligência e personalidade, isto é, de sua consciência, formada pela atividade humana, sabemos que esses princípios foram apropriados pela Teoria Histórico-Cultural, a partir dos estudos aprofundados que Vygotski retomou em algumas filosofias, dentre elas, a de Hegel e a de Karl Marx.

De acordo com Leontiev (1988), ao longo da vida de uma criança o lugar que essa ocupa nas relações humanas é alterado em razão de circunstâncias reais, que interferem diretamente no desenvolvimento de sua vida psíquica. Ainda a dependência do desenvolvimento

psíquico está intrinsecamente relacionada à atividade principal. Quanto à definição de atividade principal escreve Leontiev:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, p. 122, 1988).

A partir da apresentação dos pressupostos que dão corpo à denominada Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmarmos que o brincar proporciona maiores possibilidades de a criança compreender o mundo físico, organizar e reorganizar seus processos psíquicos e interpretar os papéis sociais que testemunha em seu meio; envolve objetos, num processo que vai do tateio puro e simples à utilização social dos objetos e quando desenvolve – entre tantas outras funções psicofisiológicas – a função simbólica essencial à aquisição da leitura e da escrita (VYGOTSKY, 1984). Ou seja, enquanto brinca, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida:

[...] tudo aparece no brinquedo que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1984, p. 135).

De acordo com Mukhina (1996), a criança utiliza-se do jogo dramático e reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica, por sua vez o jogo é a atividade principal das crianças, pois dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil: “[...] a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil.” (MUKHINA, 1996, p. 155).

Mukhina (1996) afirma que na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com muita intensidade, influenciando na formação dos processos

psíquicos e desenvolvendo a atenção ativa e a memória ativa da criança. Ainda, a ação lúdica influencia de forma permanente a atividade mental do pré-escolar, sendo o jogo elemento principal para introduzir a criança no mundo das idéias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, o que servirá de suporte para a sua imaginação:

Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se sobretudo e da melhor forma no jogo. As próprias condições de jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta. (MUKHINA, 1996, p. 164).

Diante disso, Mukhina (1996) afirma que o jogo ajuda a desenvolver a personalidade da criança. Por meio do jogo a criança compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta.

Segundo Leontiev (1988), nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que cuidam dela e, posteriormente, a necessidade de manipulação dos objetos que a rodeiam. A partir disso a criança acumula experiências que a ajudarão a desenvolver seu pensamento, sua linguagem, sua memória, e sua atenção.

De acordo com Leontiev (1988), por volta dos três anos a criança passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura. É nesse momento, de acordo com Elkonin (1998), que se manifesta a aparição do papel no jogo, “[...] no final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel, que se expressam em duas séries de fatores.” (ELKONIN, 1998, p. 227).

Dessa forma, para o aparecimento do jogo protagonizado, a comunicação emocional, a manipulação de objetos e a imitação do papel da vida são de suma importância e estão inseridos nesse processo da gênese do jogo, sempre em ações e atividades conjuntas com os adultos, ou parceiros mais experientes.

Como nos apresenta Leontiev (1988), próximo aos seis anos, a criança se atém na sua atividade principal, o faz-de-conta e, é por meio dessa atividade que a criança desenvolve suas capacidades máximas de linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, dos sentimentos morais, dos traços de caráter, entre outros.

Assim, escreve Leontiev, ao se referir à lei geral desenvolvimento do brincar na idade pré escolar, com transições em sua forma:

A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latentes. (LEONTIEV, 1988, p. 133).

Dessa forma, inicialmente a criança pequena reproduz as ações dos adultos na atividade do brincar, com uma situação imaginária bem próxima do real e, ao longo do desenvolvimento do brincar, assim é uma memória ativa do que aconteceu e não uma imaginação. Posteriormente a imaginação acentua-se e, ao final do desenvolvimento surgem as regras e conseqüentemente com a exigência das regras aumenta a atenção da criança no brincar e a regulação da atividade. Além disso, o brincar torna-se mais tenso e agudo. Logo, podemos verificar que no momento em que a criança reproduz as ações adultas no brincar, ela reflete seu ser no ser adulto, por meio de um desejo que não pode ser realizado, como por exemplo, dirigir um carro.

Nesse sentido, a criança sente a necessidade de agir como um adulto, isto é, agir de acordo com o que ela vê os outros agirem:

“Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras”. (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Desse modo, a criança substitui o cavalo, objeto do mundo dos adultos, por um cabo de vassoura.

3.1 Teorias gerais do jogo

Elkonin (1998) destaca no capítulo 3 do livro *Psicologia do jogo* as teorias gerais do jogo, as quais estão tenuemente relacionadas com os diversos princípios de cada teórico que ele apresenta. Segundo Elkonin a “teoria do jogo de Groos é bastante conhecida, principalmente difundida no primeiro quartel do século XX”. (ELKONIN, 1998, p. 84).

A teoria de Groos pode ser conhecida também como teoria do exercício ou da auto-educação. Tal teoria sobre a transcendência do jogo pode ser caracterizada, da seguinte maneira:

Se é certo que o desenvolvimento das adaptações às sucessivas tarefas vitais constitui o objetivo principal da nossa infância, não é o menos que cabe ao jogo

lugar preponderante nessa relação de conveniência, de modo que podemos dizer perfeitamente, empregando uma forma um tanto paradoxal, que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar. (GROOS, 1916, p. 72, apud ELKONIN, 1998, p. 86).

Elkonin (1998) destaca que a história do trabalho criador da teoria geral do jogo foi um processo de adições e emendas à teoria de Groos, assim não houve um autor que escrevera sobre o jogo sem utilizar-se do referencial de Groos, mesmo que fosse para apontar observações críticas. No entanto, Elkonin aponta que Groos “[...] não decifrou o enigma do jogo, enigma que ainda hoje continua por averiguar até o fim”. (1998, p. 86), já que expõem a sua transcendência e não sua natureza.

É nesse sentido que a teoria de Groos não nos é suficiente, já que o coloca como um “exercício prévio”, daí subentende-se o seu caráter essencialmente biológico. E segundo Elkonin (1998) Stern inclui e retifica tal idéia do jogo de Groos em suas concepções, uma vez que “W. Stern escreve que o jogo é para a vida o que as manobras são para a guerra” (ELKONIN, 1998, p. 90).

Portanto, em vez de significar um avanço em relação à teoria do jogo de Groos, essa emenda de Stern aprofunda ainda mais os aspectos errôneos no que se refere à incompreensão da diferença cardinal existente entre o desenvolvimento das crianças e o dos filhotes de animais. (ELKONIN, 1998, p. 93).

Igualmente, o *Dicionário de Filosofia Ferrater Mora* (1994) aponta que Spencer em seus *Princípios de Psicologia* “[...] sustentou que o instinto do jogo se explica como uma energia biológica remanescente que pode ser vertida de duas formas: uma inferior que é o esporte, e outra superior, a arte”. (MORA, 1994, p. 1601).

Além disso, cabe aqui, salientar o que o *Dicionário de Filosofia José Ferrater Mora* (1994) assinala que “A estreita relação entre a atividade lúdica e a artística foi estudada por K. Groos; ao contrário de Spencer, contudo Groos considera que a atividade lúdica não é uma descarga, mas uma preparação para a vida”. (MORA, 1994, p. 1601).

Dessa forma, Mora (1994) pontua que o jogo como energia psíquica ou biopsíquica foi muito disseminada no começo do século XX, visto que consideravelmente todas as concepções naturalistas aderiram a ela. Ainda, Mora (1994) pontua que além das teorias de Groos e Spencer “Outras teorias propostas sobre o jogo são: o jogo é uma consequência do impulso de imitação; o

jogo é a expressão de um desejo de domínio ou competição; o jogo é uma atividade inteiramente desinteressada. (MORA, 1994, p. 1601).

Desse modo, há algumas definições em relação à função e gênese do jogo, nas quais, consideravelmente, todas essas relacionadas a um pressuposto de finalidade biológica. Há teorias que o consideram como descarga de energia vital, outras o consideram como preparação do jovem para as atividades sérias da vida adulta, ou ainda como um escape para impulsos prejudiciais, entre outros. Nesse sentido, “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”. (HUIZINGA, 1990, p. 5)

Do ponto de vista do enfoque Histórico-Cultural, de acordo com Elkonin (1998), Vigotski deu uma contribuição substancial à teoria do jogo, em razão de seu interesse pela Psicologia da arte e pelo estudo do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Escreve Vigotski:

Se nos referirmos ao homem primitivo, veremos que nos jogos das crianças sobreleva a sua preparação profissional para a atividade futura: a caça, seguir o rasto da fera e a guerra. O jogo da criatura humana também está orientado para a atividade futura mas, principalmente, a de caráter social. A criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social. (Vigotski apud ELKONIN, 1998, p. 199).

Para Elkonin (1998), a Psicologia soviética, especialmente, os trabalhos no campo da Psicologia infantil, é a superação das teorias naturalistas do jogo, ao passo que se foi cristalizando a noção de jogo como atividade específica “da criança que dá forma, em si mesma, à atitude do adulto em face da realidade circundante sobretudo, em face da realidade social, e que possui seu conteúdo específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações”. (ELKONIN, 1998, p. 204-205).

4 O que é o brincar: na voz do professor

A partir da análise das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, percebemos que o brincar é encarado com algo secundário, sendo sua importância reconhecida em razão da criança aprender, sempre estando relacionado à algum objetivo didático, isto é, o aprender vem antes do prazer e da finalidade em si mesma da brincadeira. Nem mesmo como fonte do desenvolvimento

infantil, uma vez que proporciona o desenvolvimento de uma série de habilidades e ainda a formação da inteligência e da personalidade da criança, bases que precisam estar estruturadas em sua máxima capacidade para a formação plena da criança.

Nesse sentido podemos afirmar, a partir da análise da categoria “concepção de brincar”, que a professora “A” concebe o brincar como o ato pelo qual o sujeito aprende e se desenvolve. A professora “D” considera que no brincar a criança trabalha o lúdico, a fantasia e seu pensamento, e é o momento no qual a criança mais se desenvolve. Nesta perspectiva de que no brincar a criança trabalha com a fantasia, Leontiev acentua que “a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. (LEONTIEV, 1988, p. 127).

A professora “C” concebe o brincar como um jeito gostoso de aprender e de mostrar o que aprendeu. Contudo, como nos lembra Leontiev (1988) “[...] que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada de ‘brincadeira’”. (LEONTIEV, p.119). Desse modo, o objetivo máximo do brincar, segundo a Teoria Histórico-Cultural, não se trata de uma atividade que serve como recurso para a criança mostrar o que aprendeu. Ao contrário se trata de uma atividade que o objetivo e o motivo estão no próprio processo.

Assim, permanece existente a impossibilidade de conceber o brincar como uma atividade que objetive que o aluno aprenda algum conteúdo e mostre o que aprendeu anteriormente, uma vez que dessa forma, fica descaracterizado o brincar, isto é, arruína-se a sua finalidade em si mesmo. Além disso, percebemos que há diversas concepções de brincar, as quais possivelmente estão relacionadas à formação acadêmica dessas professoras, bem como sua concepção de criança e de ser humano.

Todavia, para a Teoria Histórico-Cultural o papel do brincar no desenvolvimento humano não se resume como uma válvula de escape para sentimentos ruins, uma vez que “A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.” (VYGOTSKY, 1984, p.117). Além disso, “O jogo obriga a criança a reviver os sentimentos experimentados pelos personagens que ela representa, como é o caso da atenção do médico ao

doente. A criança trata com simpatia, carinho e com um ar protetor as bonecas e os animais de brinquedo.” (MUKHINA, 1996, p. 195).

Considerações finais

Diante dos dados analisados é possível afirmar que o brincar está presente na prática das professoras participantes da pesquisa, contudo há uma necessidade, por parte de algumas professoras, de buscar sempre um objetivo e de relacionar o brincar à um conteúdo, visto que uma das professoras afirma: não é brincar só por brincar (“D”), sendo assim o brincar é encarado como recurso didático à aprendizagem de conteúdos e habilidades. Todavia, o brincar tem como característica o fim em si mesmo e ainda, para Huizinga, o jogo “jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’”. (HUIZINGA, 1990, p. 11).

Nesse sentido, as professoras consideram que o parque e o brincar ao ar livre são elementos suficientes para que a brincadeira aconteça, assim elas não a proíbe, mas também não a enriquece, nem sequer observam as brincadeiras e o desenvolvimento do brincar nos alunos.

Enfim, fica evidenciado que pela maioria das professoras o jogo é marginalizado e descaracterizado de sua importância na vida do ser humano, talvez em razão da sociedade como um todo não valorizá-lo, apesar de duas professoras em suas narrativas evidenciarem que consideram o jogo como fundamental para o desenvolvimento, percebemos que na prática o que ocorre é o oposto, já que suas observações e interações das brincadeiras dos alunos, quando existentes, podem ser mais frequentes. Pois, se realmente o jogo fosse encarado como essencial ao desenvolvimento da psique infantil, bem como uma atividade que possui um fim em si mesmo, as brincadeiras seriam enriquecidas. Talvez isso ocorra em razão de implicitamente o brincar ser considerado pelas professoras entrevistadas como um momento de descanso e de descarga de energia vital das atividades consideradas “sérias” e passivas da sala de aula.

A partir desse quadro de dados evidenciados, podemos inferir, preliminarmente, que o que temos, apesar dos alardes teóricos e oficiais, é um discurso que permanece longe da prática, ou seja, é muito difícil perceber a valorização do brincar como uma atividade tão importante, enquanto tantas outras, que a criança realiza no período em que permanece na escola. Assim,

ocorre uma dicotomização entre o “jogo” e o “trabalho sério”, ou mesmo o uso do momento da brincadeira como uma atividade de descanso para docentes e discentes.

Contudo, o jogo ainda resiste, estando assaz presente na educação infantil em razão de sua prática se perpetuar pela necessidade inicial da criança reproduzir ações humanas, necessidade essa que perpassa em seguida pela acentuação da imaginação, e que, posteriormente, se segue da criação de regras, a qual cria na criança a imperiosidade de maior atenção e regulação da atividade do brincar, tornando-o mais denso e tenso. E, além disso, o jogo é fato mais antigo que a cultura, como já dizia Huizinga.

Referências

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, R.S. O que se aprende quando- e enquanto- se brinca: o imaginário na sala de aula. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G.V.T. (Org.). *Narrativas docentes: trajetória de trabalhos pedagógicos*. CAMPINAS, SP: Mercado de Letras, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIMA, J. M. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: MORTATTI, M. R. L. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 63-87.

_____. et.al. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; _____. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Tomo II e III. São Paulo: Edições Loyola, 1994, p.2312.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os setes anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

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

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III, p.139-168.

ARTIGO RECEBIDO EM 31/08/08
