

A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento

The play and its implications in the development and learning processes

Scheila Tatiana Duarte Cordazzo^{*I}; Mauro Luís Vieira^{**II}

^I Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

^{II} Professor Doutor do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições que a brincadeira pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Para tanto, primeiramente é feita uma discussão sobre a utilização das definições dos termos brinquedo, brincadeira e jogo. A brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar. O que se pode concluir é que, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente. Entretanto, o meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira, Aprendizagem, Desenvolvimento.

ABSTRACT

This paper has as objective to discuss the contributions that the play can offer to the learning and the child development. First of all a discuss on the use of the definitions of the terms toy, play and game is made. The play is seen in literature as a resource that can stimulate the child development and provide easy ways for the school learning. In conclude, to use the play as a resource for the learning is to take advantage of an own motivation of the children and to become

the learning of school contents more attractive, as well. However, the school finds difficulties that hinder the use of the resource of the play as an easy way for the learning.

Keywords: Play, Learning, Development.

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. Este artigo tem por finalidade, com base em pressupostos teóricos e resultados de pesquisas, apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar.

A perspectiva teórica que dará base ao artigo está amparada no pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por um contexto histórico, social e cultural. Para tanto, serão utilizados, neste artigo, os construtos teóricos fornecidos por Vygotsky (1991) e a contribuição de autores que levam em conta a concepção sócio-cultural em alguns de seus estudos, tais como Leontiev (1994), Friedmann (1996), Bomtempo (1997), Blatchford (1998), Brougère (1998), Elkonin (1998), Dohme (2002), Dias Facci (2004) e Biscoli (2005), entre outros.

A forma como o fenômeno é abordado traz influências na compreensão dos resultados de pesquisas. Para tanto, faz-se necessário, em primeiro lugar, discutir as diversas concepções existentes sobre a definição dos termos e dos conceitos brinquedo, brincadeira e jogo.

Definição dos termos brinquedo, brincadeira e jogo

Brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado. Bomtempo e cols (1986), Kishimoto (1994), Brougère; Wajskop (1997) e Baptista da Silva (2003) discutem as dificuldades existentes na definição dessas palavras nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Segundo os autores, cada idioma possui particularidades na utilização das mesmas, o que as faz diferirem entre si.

Para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil. O vocábulo brinquedo, utilizado no português, é *jouet* no francês e *toy* na língua inglesa, com clara distinção semântica.

Quanto à designação dos verbos brincar e jogar, existem dificuldades na sua utilização. Enquanto no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. No inglês, o termo *game* designa o ato de jogar e se refere mais especificamente aos jogos de regras, entretanto, ele pode se confundir e ter o mesmo significado de *play*, que indica o brincar, a ação da brincadeira. A língua francesa designa o termo *jouer* para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas. Tanto no inglês quanto no francês, os vocábulos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados. Eles também podem ser utilizados para

tarefas como representar, tocar instrumentos e uma gama imensa de atividades, diferentes da ação lúdica infantil.

A palavra em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. Baptista da Silva (2003) afirma que os verbos brincar e jogar, em português, não têm significados tão amplos quanto os seus correspondentes em inglês e francês. A mesma autora aborda que, no cotidiano da língua portuguesa, os verbos brincar e jogar também podem ter outros sentidos, entretanto, seu significado principal está relacionado à atividade lúdica infantil. Ainda na língua portuguesa, existe uma falta de discriminação na utilização dos termos brincar e jogar. Mesmo estando o termo jogar diferenciado de brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde.

Para esclarecer essa polissemia dos termos, Henriot (1983, 1989), Brougère (1998) e Baptista da Silva (2003) dissertam sobre a necessidade de investigar a utilização dessas palavras no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregadas. Biscoli (2005) tenta definir a diferenciação entre brincar e jogar pelo aparecimento de regras. Conforme a autora, a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar. "A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem" (BISCOLI, 2005; p. 25).

Como se pode depreender, até este ponto, definir o que é brincadeira não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros. Kishimoto (1994) conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira. Brougère; Wajskop (1997) vão um pouco mais além, quando consideram o brinquedo um objeto cultural que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações. Esses significados e representações podem ser diferentes, de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos os objetos. Por exemplo, a boneca Barbie representa o padrão de beleza feminina para a atual sociedade ocidental, todavia, em épocas passadas, ela poderia representar falta de saúde e raquitismo. Para Sutton-Smith (1986), o brinquedo é o produto de uma sociedade e, como objeto lúdico da infância, possui funções sociais.

Quanto à função do brinquedo, Brougère e Wajskop (1997) esclarecem que ele tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

Portanto, a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um elenco de autores como Bomtempo e cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior. Bomtempo e cols (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Friedmann (1996) inclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

A perspectiva sócio-cultural estuda o brincar a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Vygotsky (1991) seguido de Leontiev (1994) e Elkonin (1998) são representantes desta perspectiva que teve base na sociedade soviética. Dias

Facci (2004) concordando com as concepções de Vygotsky (1991), Leontiev (1994) e Elkonin (1998), afirma que é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos que irá definir os conteúdos da brincadeira. A autora ainda completa que o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas” (DIAS FACCI, 2004; p.69).

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar “é imaginação em ação” (FRIEDMANN, 1996). Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Elkonin (1998) amplia essa sentença quando afirma que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Desta forma, “a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele” (BISCOLI, 2005; p. 29).

Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Elkonin (1998) avançando nos estudos de Vygotsky elaborou a lei do desenvolvimento do brinquedo. Para este autor o brincar passa por momentos evolutivos. A brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a cena imaginária são explícitas e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latentes.

Existe uma linha muito o tênue que diferencia a brincadeira do jogo. Pesquisadores como Negrine (1994), Friedmann (1996), Baptista da Silva (2003), Biscoli (2005) e o próprio Vygotsky (1991) não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira. Estes autores utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento, a atividade lúdica. Negrine (1994), acrescenta que o termo jogo vem do latim *iocus* e significa diversão, brincadeira. Entretanto existem algumas características que podem diferenciar o jogar do brincar. Brougère e Wajskop (1997) afirmam que a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas. Estas regras geralmente já chegam prontas às mãos da criança. As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes. O jogo de xadrez é um exemplo disso, uma vez que, quanto maior a grau de poder da peça maiores são as possibilidades de ações junto ao jogo.

Mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros dos jogos. O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que a criança não vença, o prazer usufruído durante o jogo pode fazer com que a criança retorne a jogar (BROUGÈRE 1998). Portanto, o prazer do jogo pelo jogo faz com que esta atividade tenha um fim em si mesma, não importando mais a vitória final, mas sim o processo. Estas características, de flexibilidade, de prazer e de fim em si mesmo, fazem com que o jogar se confunda com o brincar, ou melhor, o brincar e o jogar passam a ser indistintos.

Pelos relatos anteriores pode-se perceber que, a concepção dos termos depende não somente da perspectiva utilizada pelo autor, mas também dos seus objetivos de investigação. Autores como Vygotsky (1991), Leontiev (1994), Elkonin (1998), Brougère (1998), Dias Facci (2004) e Biscoli (2005) mantêm os estudos centrados na influência que a cultura e a sociedade exercem no

brincar. Tanto que afirmam em seus conceitos ser a brincadeira um resultado da construção histórica e cultural da sociedade. Já, autores como Negrine (1994), Friedmann (1996), Bomtempo (1997), Kishimoto (1999) e Dohme (2002) ao conceituarem brincadeira procuram identificar as suas características. Estes autores não negam a influência social e cultural do brincar, mas focam suas pesquisas principalmente em estudar as características e influências comportamentais e desenvolvimentais da brincadeira. Percebe-se portanto a necessidade de os autores e pesquisadores exporem de forma clara os pressupostos teóricos que estão embasando seus estudos e conceitos bem como seus objetivos, uma vez que isto conduzirá e orientará os resultados de suas pesquisas.

Tendo em vista a necessidade de uma exposição conceitual, se faz necessário que este trabalho também apresente quais as suas definições a respeito dos termos brinquedo, brincadeira e jogo. Como o objetivo deste trabalho é o de apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar, este estudo estará focado nas influências e características do brincar. Para tanto, o termo brinquedo será entendido como o objeto suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. Brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de brincadeira.

A influência da brincadeira no desenvolvimento infantil

A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ampliam esta teoria afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A característica social, de acordo com a perspectiva sócio-cultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Leontiev (1994) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (BROUGÈRE & WAJSKOP, 1997). Elkonin (1998) confirma isto ao afirmar que a história do brinquedo acompanha a história da humanidade. O autor relata que os brinquedos mudam conforme mudam os padrões de uma sociedade. Para constatar isto basta fazer uma análise a respeito das características dos brinquedos utilizados pelas crianças de 40 ou 50 anos atrás. A boneca por exemplo, ainda é utilizada pelas crianças da atualidade, contudo, este objeto passou por mudanças significativas em sua confecção, material utilizado, formas e atribuições. Enquanto que a maioria das bonecas de 50 anos atrás era construída de porcelana, pano ou palha de milho e com características infantilizadas, as bonecas atuais têm as mais diversificadas matérias primas, suas formas imitam o padrão de beleza estipulado pela sociedade (jovem, alta e esguia), além das inúmeras características extras das quais são dotadas, tais como falar, andar, dançar, cantar, etc.

Independentemente do tipo ou das características do brinquedo, pelo brincar o desenvolvimento infantil está sendo estimulado (VYGOTSKY, 1991; FRIEDMANN, 1996; BROUGÈRE, 1998; DOHME, 2002). As primeiras brincadeiras do bebê, que são caracterizadas pela observação e posterior

manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos. Leontiev (1994) afirma que as brincadeiras mudam conforme muda a idade das crianças. Logo que a criança começa a falar os jogos de exercícios começam a diminuir e dão espaço aos jogos simbólicos. Para Vygotsky (1991) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.).

Próximo ao final desta fase, os jogos simbólicos começam a declinar porque passam a aproximar-se cada vez mais do real. O símbolo perde seu caráter de deformação lúdica e passa a ser uma representação imitativa da realidade. Inicia-se então a estrutura dos jogos de regras, que têm um ponto de partida próximo aos 6 anos e vai até o princípio da adolescência. Para Vygotsky (1991) todas as modalidades de brincadeiras estão inseridas de regras e de faz-de-conta. Para o autor não importa a idade da criança e o tipo de brincadeira, estes dois aspectos sempre estarão presentes. Isidro e Almeida (2003) afirmam que as regras de uma brincadeira, ou jogo, estão intimamente ligadas ao conhecimento que as crianças têm da realidade social na qual estão inseridas.

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (SMITH, 1982).

Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Para Friedmann (1996) e Dohme (2002) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais. Mello (1999), em sua tese doutoral, ao estudar crianças vítimas de violência física doméstica constatou que, pela brincadeira, as crianças elaboram as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos no brincar têm relação com suas histórias. Em conformidade com estes estudos Melo e Valle (2005), em uma discussão sobre a influência do brincar no desenvolvimento infantil, acrescentam que o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. (KISHIMOTO, 1998, p. 140).

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados. (FRIEDMANN, 1996) Quando a criança está jogando com o grupo faz-se necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades e que diminua as limitações existentes Além de a criança exercitar técnicas e estratégias ela também irá treinar o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (ISIDRO e ALMEIDA, 2003). Outro fator positivo para o desenvolvimento é a utilização da brincadeira ou dos jogos entre pares de idades semelhantes. Para Isidro e Almeida (2003) é entre os jogos com pares semelhantes, seja na condição social ou cognitiva, que o desenvolvimento tem a sua expressão máxima.

Para Bjorklund e Pellegrini (2000) a criança não testa diferentes estratégias apenas para o momento da brincadeira mas também para a vida adulta. Ao lidar com diferentes situações durante a brincadeira ela estaria, sem a intencionalidade, criando condições e formas de interação que irão auxiliar mais tarde, na vida adulta. Sluckin (1981) também afirma que a brincadeira é uma oportunidade para interação entre pares em um contexto nas quais muitas lições relevantes para a vida adulta são aprendidas.

Outros benefícios também podem ser alcançados pelo brincar. Em estudo experimental com crianças com síndrome de Down, Oliveira e Milani (2003) constataram que, as atividades lúdicas contribuem para a adequação do tônus postural, da autonomia e da capacidade de comunicação destas crianças. Pelos relatos de pesquisa expostos se percebe que a brincadeira pode ser um instrumento, utilizado por profissionais da saúde e da educação, para estimular o desenvolvimento. Uma criança que apresenta déficits em algum aspecto do desenvolvimento pode ser incentivada, através da brincadeira, a estimular estes aspectos e, como diz Vygotsky (1991) a dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Uma característica observada nos relatos de pesquisa expostos anteriormente é a tendência a estratificar o desenvolvimento infantil. Por ser o brincar um comportamento complexo, os pesquisadores tendem a priorizar apenas alguns aspectos da brincadeira em seus estudos, seja na sua estrutura ou na sua funcionalidade. Apesar de ser mais didático e de fácil compreensão, esta forma de estudo pode trazer alguns vieses em pesquisas e trabalhos com crianças. Vygotsky (1991) critica a forma parcelada de se enxergar o desenvolvimento humano. Para o autor só poderemos compreender o desenvolvimento infantil observando o seu conjunto. Ao estratificá-lo em aspectos e estágios estamos comprometendo a visão das áreas potenciais de uma criança. E, no que se refere ao brincar, Melo e Valle (2005) afirmam que o brinquedo possibilita o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, o que inclui a atividade física, a estimulação intelectual e a socialização. As autoras continuam indagando que a brincadeira promove a educação para hábitos da vida diária, enriquece a percepção, desperta interesses, satisfaz a necessidade afetiva e permite o domínio das ansiedades e angústias. Além disso a brincadeira pode ser uma eficaz ferramenta a ser utilizada para estimular e promover a aprendizagem das crianças (CORDAZZO, 2003). Mesmo sendo complexo e talvez inviável pesquisar a brincadeira e o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, os pesquisadores devem ficar atentos à visão global e não parcial do desenvolvimento humano.

A brincadeira no contexto escolar

É evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) confirmam isto ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso Bomtempo (1997) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Já que as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão de mundo (FRIEDMANN, 1996; MELLO, 1999; DOHME, 2002 e MELO E VALLE, 2005), seria necessário que os professores observassem as crianças que brincam, para então constatarem o tipo de estratégias que poderiam facilitar a sua aprendizagem (BOMTEMPO, 1997). Observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalham.

Bomtempo e cols. (1986) afirmam que, apesar de estudos já falarem a muito tempo sobre a importância da brincadeira, a educação ainda substitui o jogo por atividades consideradas 'mais sérias'. Na década de 80 Glickman (1980) pesquisou a inclusão da brincadeira no currículo escolar americano e concluiu que a inclusão ou exclusão da brincadeira não é baseada em estudos, mas sim nos interesses políticos e sociais vigentes. Atualmente, Schneider (2004) reflete sobre esta problemática e acrescenta que os interesses políticos em torno da brincadeira na educação devem visar uma formação docente mais especializada e a manutenção das condições para a existência da brincadeira na escola, como por exemplo a construção de brinquedotecas e outros espaços destinados ao brincar.

Em estudos na população francesa Brougère (1993) verificou que os jogos mais utilizados nas escolas são os pedagógicos e os de atividade motora. O autor ainda constatou que são os professores que escolhem os materiais e o tempo para a utilização destes. A brincadeira de faz-de-conta apareceu somente nas classes pré-escolares e a brincadeira livre simplesmente não apareceu. Goldhaber (1994) traz relatos de professores da educação infantil e constata que a brincadeira não é vista como um caminho para a aprendizagem. Na Guatemala Cooney (2004) identificou algumas barreiras que impedem a implementação da brincadeira no currículo escolar. Estas barreiras estão relacionadas com as dificuldades encontradas pelos professores, como excessivo número de crianças em cada classe, poucos recursos disponíveis e principalmente a falta de desenvolvimento profissional que enfoque a brincadeira.

Dentre os estudos realizados no Brasil, Wajskop (1996) pesquisou as concepções dos professores sobre o brincar e verificou que a brincadeira é vista como diversão e separada da educação. Kishimoto (1998) analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas infantis de São Paulo. O brincar é interditado para dar lugar à outras atividades. A autora afirma que falta espaço, material, remanejamento dos horários e formação adequada para as professoras. Os estudos de Carvalho, Alves e Gomes (2005) identificaram uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a prática e a visão dos professores. Ou seja, o professor reconhece a importância da brincadeira, mas tem dificuldades em utilizá-la. Biscoli (2005) ao analisar a produção científica brasileira a respeito da relação entre brincadeira e educação constatou que os estudos nacionais dão maior destaque ao brincar como um recurso da pré-escola e que visa a aprendizagem de conteúdos escolares. Leif e Brunelle (1978) ressaltam a importância do olhar do professor sobre a brincadeira, enfatizando que este necessita ter, além de uma formação adequada, um certo gosto e interesse pelo brincar. As pesquisas podem auxiliar os adultos a compreenderem melhor os significados que as crianças dão às suas experiências, e aos professores a organizar e observar o brincar delas.

A forma como o professor fará a intervenção durante a brincadeira irá definir o curso desta. Bomtempo (1997) coloca que a intervenção do professor deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir um fim em si mesma. Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira, o participativo e o dirigido. No modo participativo a interação do

professor visa a aprendizagem incidental durante a brincadeira. As crianças acham um problema e o professor, como que um membro a mais no jogo, tenta junto com o grupo encontrar a solução, estimulando estas a utilizarem a imaginação e a criatividade. No modo dirigido o professor aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos escolares e dirigir as atividades para situações não lúdicas, causando uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade.

Uma tendência que vem ganhando espaço é a da ludoeducação que resume-se em educar através da brincadeira e da descontração. É uma técnica por meio da qual podem ser postos em prática conceitos como os do construtivismo, uma vez que a aprendizagem se dá por meio da participação do aluno, e de uma forma que, para este, é divertida, por meio de brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional e o relacionamento entre as crianças e também entre as crianças e professores (DOHME, 2002). Respeitando as brincadeiras, o educador poderá desenvolver novas habilidades no repertório de seus alunos. Bomtempo (1997) sugere que as intervenções não específicas por parte dos professores podem oferecer várias possibilidades e também estimular a criatividade das crianças. A mesma autora também afirma que a intervenção do professor não deve, de forma alguma, podar a imaginação criativa da criança, mas sim orientar para que a brincadeira espontânea apareça na situação de aprendizagem. Alves (2001) resume isto apontando para a simplicidade do tema afirmando que, "Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar" (p. 21).

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003), apresentam alguns tipos de brincadeiras com seus respectivos benefícios para o desenvolvimento. Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. Quando o déficit no desenvolvimento for detectado, estimulado e sanado a criança estará mais preparada para determinados tipos de aprendizagem que anteriormente poderia apresentar dificuldades.

O comportamento de brincadeira é observado nas escolas e, conforme Cordazzo (2003), persiste não somente no período pré-escolar, mas também durante a idade escolar das crianças (6 à 10 anos de idade aproximadamente). Nas escolas a brincadeira é presente principalmente nos períodos de intervalo entre as aulas. Neste período, onde as crianças têm alguns minutos para lanchar a brincadeira aparece como um forte concorrente motivacional. Ou seja, conforme foi observado por Cordazzo (2003), as crianças tentam lanchar e brincar ao mesmo tempo. Carvalho e cols (2005) observaram que a estrutura das instituições educativas exerce influências no comportamento de brincar das crianças. Contudo, a brincadeira de atividade física é a mais observada durante os períodos de intervalo entre as aulas.

Entretanto, a brincadeira nem sempre traz apenas benefícios. Uma pesquisa realizada na Inglaterra por Peter Blatchford em 1998 revelou que o tempo médio de intervalo entre as aulas vem diminuindo por decorrência do alto índice de comportamentos agressivos e de incidentes violentos que ocorrem nestes momentos. O autor, assim como Elkonin (1998) e Cordazzo (2003), constatou a forte motivação que as crianças apresentavam para brincadeiras de atividade física intensa e turbulentas nos momentos de intervalo entre as aulas. Blatchford (1998) afirma que as crianças em idade escolar têm poucas oportunidades de interação social fora da escola. Desta forma a hora do intervalo nas escolas é uma das poucas ocasiões onde as crianças interagem em

um ambiente seguro, livre do controle dos adultos, e onde suas brincadeiras e relação sociais são mais livres.

Blatchford (1998) não examinou a brincadeira no contexto da aprendizagem, apenas na sua maneira informal na hora do intervalo. Mas, algumas de suas colocações podem auxiliar os profissionais que lidam com crianças nesta faixa etária a compreenderem o desenvolvimento infantil e a ajudarem as crianças não somente no aspecto social, mas também na aprendizagem. O autor afirma que a atenção dos professores e supervisores na hora do intervalo pode ajudar a revelar mais sobre a natureza e extensão das dificuldades das crianças com seus grupos. Bomtempo (1997), também ressalta a importância dos professores observarem as brincadeiras livres das crianças e se utilizarem deste recurso como uma ferramenta de aprendizagem. A observação de professores e supervisores pode auxiliar na condução de trabalhos para sanarem dificuldades sociais e déficits no desenvolvimento.

A hora do intervalo é uma oportunidade para as crianças estabelecerem amizades através da brincadeira livre. A brincadeira tem sido creditada como um papel central nas amizades. E a amizade pode ser utilizada, posteriormente, como suporte para o ajustamento escolar em habilidades comunicativas e sociais e nos trabalhos em classe.

Considerações finais

No decorrer deste artigo foram elencados alguns resultados de pesquisa e estudos que evidenciam a brincadeira como uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar. Os resultados de pesquisas oferecem aos profissionais da saúde e da educação a oportunidade de reverem e, se necessário, reestruturarem seus planos de trabalho para deixá-los mais atrativos e eficazes no trabalho com as crianças. Trabalho este que deve, acima de tudo, promover o bem estar infantil e favorecer todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentais. Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros.

No que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente. Entretanto, de acordo com as pesquisas revistas, o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem. Muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional. Alguns vestígios de tentativas da utilização do brincar já podem ser encontrados, como é o caso da ludoeducação descrita por Dohme (2002).

Apesar de as pesquisas e intervenções realizadas no ambiente escolar com a utilização da brincadeira ainda serem discretas, pode-se concluir que o reconhecimento da necessidade da introdução do brincar nas escolas já existe, como pode ser visto nas pesquisas de Brougère (1993), Wajskop (1996), Bomtempo (1997), Spodek e Saracho (1998), Cordazzo (2003), Biscoli (2005) e Carvalho e cols (2005) entre outros. Porém, além do reconhecimento é necessário a utilização prática do brincar nas escolas. A utilização do brincar como uma estratégia a mais para a aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão se utilizar de mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares para com as crianças e para com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BICHARA, I.D. **Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos**. 1994. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINE, A. D. Child Development and Evolutionary Psychology. **Child Development**, v. 71, n. 6, p. 1687-1708, 2000.
- BLATCHFORD, P. The State of Play in Schools. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 3, n. 2, p. 58 – 67, 1998.
- BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.
- BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BROUGÈRE, G. La signification d'un environnement ludique: L'école maternelle à travers son matériel ludique. In: PREMIER CONGRES D'ACTUALITE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION, 1993, Paris. **Actes du Premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation**. Paris: CNAM, 1993.
- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.
- CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F. ; GOMES, P.L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo**. vol.10, no.2, p.217-226 , 2005.
- COONEY, M.H. Is play important? Guatemalan kindergartners classroom experiences and their parent's and teacher's perceptions of learning through play. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 18, n. 4, p. 261-277, 2004.
- CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- DIAS FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** 2002. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

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

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GLICKMAN, C.D. Play and the school curriculum: the historical context. **Journal of Research and Development Education.** v. 14, n. 3, p. 1-10, 1980.

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

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

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo jogo:** A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica.** 1999, Tese de doutorado. Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia argumento.** Vol. 23, n. 40, p. 43 – 48, 2005.

OLIVEIRA, V. M. B.; MILANI, D. A representação lúdica e gráfica em crianças com síndrome de Down. **Boletim Acadêmico Paulista de Psicologia.** Vol. 23, n. 1, p. 34 – 42, 2003.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer : um estudo de caso em uma escola pública.** 2004, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SLUCKIN, A. **Growing up in the playground.** London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

SMITH, P. K. Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences.** v. 5, n. 1, p. 139 – 184, 1982.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional.** 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Endereço para correspondência

E-mail: scheilacordazzo@hotmail.com; mvieira@cfh.ufsc.br

Recebido em: 08/12/2006

Aceito para publicação em: 27/03/2007

Notas

* Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Catarina.

** Doutor em Psicologia.