

• **O resgate do brincar na formação de educador**  
***The Redemption of playing in the educator's formation***

Beatriz Piccolo Gimenes<sup>1</sup>  
Universidade Metodista de São Paulo

**Resumo:** Investiga o valor das reminiscências lúdicas, individuais, para a formação do educador. São integrantes da pesquisa cento e dezessete alunas (117), de 20 a 45 anos, do curso de Pedagogia, de uma universidade situada em uma cidade de grande porte. Elas escrevem, desenham o brincar e apresentam os brinquedos prediletos remanescentes na sua infância, como apoio ao emprego do lúdico aos seus futuros alunos, especialmente àqueles que frequentariam a Educação Infantil. Para a pesquisa, utiliza-se a análise quantitativa e qualitativa da frequência das brincadeiras e brinquedos apresentados. Tendo em vista os resultados e sua discussão, conclui-se que jogos como amarelinha e pular corda são os mais frequentes e, entre os brinquedos, a boneca, todos esses brinquedos considerados vigentes para a nossa atualidade educacional, tendo como objeto a criança. Mostra-se, com isso, a viabilidade da presente pesquisa.

**Palavras-chaves:** reminiscências, lúdico, formação pedagógica.

**Abstract:** *This paper investigates the importance of ludic and individual remembrance for the educator's formation. One hundred and seventeen (117) female students from 20 to 45 years old participated of the research. They are following a Pedagogy course at a university of an important city. They write and draw about playing and/or show their favourite toys, that remained from their childhood as a support for the ludic use of their future pupils, especially those who attend Child Education. This research makes use of quantitative and qualitative analysis in the frequency of plays and toys offered. According to the results and the discussion it was concluded that such plays like hopscotch and skipping rope are the most frequent, and among the toys, the doll. All of these toys are considered applicable for our current education, focusing in the child as our object. The feasibility of this research is, then, demonstrated.*

**Keywords:** *reminiscences, ludic, pedagogical formation.*

## 1. Introdução

É importante que todo estudante que se propõe a ser educador e cujo objeto de ensino é a criança, traga à tona as reminiscências dos momentos lúdicos vivenciados na sua própria infância, quando aplicáveis na atualidade, como proposta de aprendizagem para seus futuros alunos desse período de vida.

Sabemos que há sólida literatura que aponta o brincar como recurso facilitador e estruturante da produção do saber e do desenvolvimento da criança. Centralizando-se em nosso meio, a Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia da Saúde, docente da UMESp, Conselheira da ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas) e Membro da ITLA (*International Toy Library Association*). Contato: Rua José Bonifácio, 350, ap. 52 – São Bernardo do Campo, SP – CEP 09721-160. Tel.: (11) 4127-1380 - Cons.: (11) 4358-0013. E-mail: bpgimenes@yahoo.com.br

Educação (1997) determina o uso do brincar no período da pré-escolaridade. Supõe-se que estratégias como estas ou até mesmo a criação de disciplina, devam ser incluídas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, mas que sejam abalizadas por pesquisas e vivências pertinentes.

Pouco se sabe de estudos e pesquisas sobre o tema em foco. Esta investigação, baseando-se na necessidade de compensar a carência dos referidos conhecimentos, comprometeu-se em resgatar a experiência lúdica mnemônica, obtida na infância, de 117 alunas de um curso de Pedagogia, com as referências acima citadas (universidade e local). Visava à transferência para experiências congêneres, seus futuros alunos, em especial quando crianças. Os dados foram obtidos através de questionários, vivências e apresentação de cenas lúdicas remanescentes na memória de quando as alunas eram crianças.

Os resultados obtidos foram surpreendentes e animadores, pois muitas das universitárias sentiram-se mais confiantes para enfrentar a nobre missão de professor, além de poder utilizar da própria experiência lúdica, com possíveis adaptações, se necessárias, no Ensino Fundamental, sobretudo na Educação infantil.

Esta contribuição sugere novos estudos não somente às populações congêneres de alunos, como também de outras áreas do saber que tenham como objeto o atendimento da criança.

## **2. Contribuições bibliográficas**

a) *Jogar não é fácil. É preciso ser muito criança para conseguir* (Ascencio, 1993, p.73). Em sua obra *La Atención del Niño Pré-Escolar*, a autora sintetizou, de maneira apropriada, o que se passaria no âmago dos profissionais perante a importante missão de ensinar crianças. Contudo, para melhor compreendermos esse desafio apresentado por Ascencio, que coincide com nossas inquietações, procuramos informações na literatura sobre o brincar como estratégia de aprendizagem baseada em reminiscências lúdicas de quem ensina a criança. Posteriormente, apresentaremos algumas das contribuições que se assemelham ao objeto da pesquisa.

O brinquedo, neste processo interativo, é concebido conforme a visão de pesquisadores: alguns autores clássicos, como Vygotsky (1962/1991), Winnicott (1971/1975) e Bruner (1976), outros contemporâneos como Bomtempo (Bomtempo, Hussein & Zamberlan, 1986; Bomtempo, 1990 e 1999a) e Brougère (1998), como recurso que, sem sombra de dúvida, possibilita à criança participar do seu mundo e verificar como esse relacionamento e interação acontecem.

### b) O Brincar e o desenvolvimento humano

O prazer não deve ser definido apenas como a característica fundamental

do brinquedo, informa Vygotsky (1962/1991), mas que preencha as necessidades da criança, de modo a ser considerado estímulo propulsor à ação; só assim constituir-se-á como elemento para o progresso do comportamento infantil. Um jogo, por exemplo, só será prazeroso para a criança na medida em que ele lhe for interessante. Prossegue o autor, destacando o mundo ilusório e imaginário do brincar, no qual os pequenos têm possibilidade de realizar desejos que lhe são impedidos e para diminuir sua tensão emocional quando não atendidos, especialmente, de imediato:

Para Vygotsky (1991), não existe brinquedo sem regras, afirmação baseada também nos trabalhos científicos de seus colegas. Para ele a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém em si regras de comportamento, mesmo que não seja um jogo com normas expressas. Bomtempo (1996), concordando com Vygotsky, informa que o brincar da criança pequena envolve situação imaginária, sendo as regras geralmente ocultas (implícitas), porque podem ser criadas na relação do comportamento da criança diante do brinquedo. No entanto, ao final do desenvolvimento infantil, haverá atividades lúdicas em que predominarão as regras explícitas, ficando mais ocultas na situação imaginária.

Sabe-se, segundo Wallon (1941/1995a), que um dos primeiros brinquedos do bebê é o seu próprio corpo, que lhe assegurará momentos prazerosos. O simples brincar com o corpo e o toque afetivo de quem cuida da criança são fatores para que ela tome consciência de si, o que se prevê acontecer durante os primeiros dois anos de vida.

Ao investigar a constituição da personalidade, Wallon (1949/1995b) e Gimenes (2000a) esclarecem que o bebê, por volta do oitavo mês de vida, já tem consciência do brincar com o corpo através de sua imagem no espelho. Trata-se de um procedimento episódico, entre outros, que serve para fazê-lo sentir-se como único entre as coisas e pessoas do seu mundo. Contudo, a imagem do esquema corporal, que se refere à representação simbólica do objeto corpo, aparece somente mais tarde, através das expressões lúdicas gráficas, fazendo uso dos recursos do ato de desenhar.

Assim sendo, segundo Wallon, a criança desde o nascimento, através dos seus movimentos e brincadeiras, vai, gradualmente, desenvolvendo-se coordenadamente, vivendo e estruturando melhor a sua imagem corporal, ponto de partida para uma organização complexa que é a construção de sua personalidade. À medida que a criança cresce, brincando e utilizando o seu corpo, o esquema corporal e sua representação desenvolvem-se paralelamente à linguagem falada (Mattos, 1996) não dependendo somente da maturação dos processos orgânicos.

Afirma Wallon (1995/2000), que a criança que se desenvolve afetiva e cognitivamente sai do seu primarismo da infância através do desenvolvimento que se processa em estágios, com alternância de predomínio ora da função afetiva, ora da cognitiva, ou seja, através de um sistema que envolve a mente, o corpo, o movimento e a ludicidade.

Piaget (1932/1977 e 1945/1978) refere-se a outro posicionamento, afirmando que o desenvolvimento das funções cognitivas e a construção do saber, acontecem principalmente como resultado do brincar, que se inicia através de jogos de exercícios. Nessas atividades, o brincar já se faz presente, como no caso de o bebê agitar o chocalho e sorrir pelo som provocado, e, ainda, divertir-se com o alarido das pessoas ao seu redor e que lhe dão atenção por admirarem o seu comportamento.

Esses jogos de exercícios, nos primeiros dois anos de vida, ampliam-se em ações que envolvem a coordenação motora global, como o correr, o subir escadas e outras atividades, cuja simples repetição já representa momentos lúdicos (Piaget, 1945/1978; 1976/1979).

Uma etapa marcante do brincar é a do *faz-de-conta*, pois focaliza a simbolização na vida da criança. Essa faculdade consiste em representar alguma coisa por meio de um significante diferenciado na linguagem, na imagem mental, nos gestos e em outros componentes.

A relação entre o significante e o significado se estabelece na criança, subjetivamente, face às suas necessidades de compensação, realização de desejos e resolução de conflitos, surgindo, então, os jogos simbólicos (Piaget, 1945/1978; Bomtempo, 1996; Gimenes, 1999). Essas brincadeiras assinalam o início da representação, tornando-se importantes por ativarem movimentos e permitirem que o símbolo se integre nas estruturas cognitivas como base de atos posteriores mais complexos, os quais, reforçados pela assimilação representativa da realidade, tornam-se instrumentos das apresentações lúdicas.

Então os jogos simbólicos vão crescendo em quantidade e se aproximando do real; dando passagem para o surgimento dos jogos de imitação, próximos do real. É quando a criança adentra a faixa dos sete anos, saindo adequadamente desse período pré-lógico e se envolvendo no período dos jogos de construção, como intermediários entre os jogos simbólicos e os de regras (Piaget, 1932/1977).

Esses jogos de construção não caminham sozinhos porque, paralelamente a eles, nessa faixa etária, já devem estar atuantes os jogos de regras simples, os quais, por sua vez, marcam uma fase em que a criança se alicerça para passar da *heteronomia* para a *autonomia*.

Assim, quando um garoto passa a participar de brincadeiras em grupo,

socializando-se, cada vez mais, estará sob a guarda dos jogos de regras, até instituídos por ele mesmo e seus pares, próximo dos 11-12 anos de idade. Finaliza-se, então, o período operatório concreto, o que ocorre nessas idades, abrindo portas para a fase operatória formal, que coincide com o início da adolescência.

Diante dessas perspectivas teóricas embasadas na prática do brincar, convém destacar Winnicott (1971/1975) que oferece a esta atividade uma conceituação específica, afirmando que o lúdico acontece em um espaço psicológico da criança pequena, que não pertence à realidade intrapsíquica e nem ao mundo externo do indivíduo, denominando-o *espaço potencial*.

Para esse pesquisador, há uma evolução direta dos acontecimentos transicionais (ligados à figura materna) para o lúdico compartilhado e, deste, para as atividades culturais, porque o brincar é uma *experiência criativa*, que implica confiança construída e é uma forma básica de viver (Winnicott, 1975).

A dimensão lúdica que este autor apresenta, transcende à visão de aprendizagem, de agente facilitador da construção do conhecimento, da afetividade ou do desenvolvimento em geral, pois está veiculada ao simples prazer que proporciona e que satisfaz plenamente a criança que brinca!

Em síntese, a criança saudável (Bee, 1995/1996), que brinca, colocando o seu potencial em ação e interagindo no meio em que vive, terá condições de perpassar as fases do jogo, que lhe são fundamentais, pois estará conhecendo o mundo e construindo o próprio saber.

### *c) O Brinquedo e o brincar na formação do educador*

Como foi visto, o brinquedo e o brincar têm grande importância no desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo da criança. Conforme nos afirma Carleto (2000), ao prever a necessidade desses temas fazerem parte da matriz curricular do curso de formação do profissional da educação. Segundo essa pesquisadora, nada encontrou a respeito do brincar no Curso de Pedagogia, com a relevância que deveria ter, constatando uma lacuna existente nesses cursos.

Bomtempo (1999b, p. 63), por sua vez, afirma que muitos profissionais da educação restringem o uso do brinquedo e das atividades lúdicas com seus alunos, por considerarem tais experiências perturbadoras. Destaca ainda que o brincar dirigido prevalece, em detrimento do brincar espontâneo em sala de aula. Sugere, então, que os professores comecem a ver a criança, desde pequena, como um ser que necessita de novas informações através de experiências lúdicas, vendo a si mesmos como facilitador para tais empreitadas. Todavia, esse embasamento, para ser seguro, deve provir de uma formação universitária

consistente, incluindo o brincar (Carleto, 2000).

Silva (2003), por sua vez, em sua pesquisa sobre a prática de ensino e o brincar de *faz-de-conta*, aponta a dificuldade encontrada nos seus participantes em expressar um discurso que indique os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, a expressão de sua imaginação; o progresso da criatividade; da autonomia; da espontaneidade e da socialização.

Autores como Lapo & Bueno (2002) apresentaram depoimentos de educadores, evidenciando diversos aspectos indicadores da insatisfação no exercício docente, aspectos esses atribuídos ao sistema de ensino em que se integram. Dentre eles, os autores destacam alguns fatores, como a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a carência de incentivos ao aprimoramento profissional. Assim, concluem que para evitar a evasão dos professores tão fundamentais para a nossa população, é necessário que a insatisfação seja combatida antes que o problema se instale, garantindo-lhes um satisfatório curso de formação de educadores, bem capacitado e atraente, incluindo a importante área do brincar.

Finalmente, encontramos semelhança com os objetivos de nossa pesquisa, em Fortuna (1999 e 2005). Esse autor propugna conhecimentos e prática do lúdico na formação do educador, com base nas políticas públicas e em pesquisas que apontam procedimentos baseados no valor do brincar em tal contexto. E vai mais adiante, sugerindo disciplina que incorpore tal saber, no curso de Pedagogia, de maneira a promover o futuro professor, não somente como facilitador da aprendizagem, como também defensor das inovações agradáveis e de acordo com as necessidades dos seus futuros alunos, especialmente quando crianças.

Com base nesses dados, é possível prever as dificuldades que um professor de Pedagogia pode enfrentar, principalmente, no início de sua carreira profissional, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e, ainda, quando utilizar jogos e brinquedos em sala de aula, sem o apoio desse significativo conteúdo em sua formação, o que deveria existir na grade curricular de seu curso universitário.

As bases de tal sugestão devem ser comprovadas por pesquisas, como a que aqui se apresenta. Seus objetivos compreendem o resgate de experiências lúdicas dos alunos de Pedagogia, como apoio à sua formação educacional. A retransmissão das próprias experiências poderá ser um eficiente recurso para sua formação profissional.

### **3. Método**

Foram 117 as participantes desta pesquisa, do sexo feminino, cuja idade variava entre 20 e 45 anos, escolhidas aleatoriamente mediante a matrícula

efetuada no quinto semestre do Curso de Pedagogia de uma universidade situada numa cidade no Estado de São Paulo. Primeiramente, foi utilizada em uma classe e, nos mesmos termos, em outra de estudantes desse curso.

O instrumento utilizado consistiu em um questionário com três questões abertas, assim elaboradas:

1. Qual o valor do brincar no curso de formação de pedagogos? Relate por escrito.
2. Que brincadeira da sua infância lhe traz as melhores recordações? Exprese através da arte plástica ou em representações.
3. Em qual brinquedo você depositaria as marcas de sua infância? Apresente-o ou um similar para as colegas na classe.

Procedemos da seguinte forma: a primeira questão foi oferecida às alunas, calcada em construtos teóricos da Psicologia da Educação, com vivências no brincar e a prática nos brinquedos. Foi solicitado que cada uma escrevesse o brinquedo que tivesse grande significado na sua infância. E após isso, foi pedido que, se possível, trouxesse esse material ou similar, para ser apresentado às colegas.

Dividimos os brinquedos por categorias e cada aluna apresentou o seu, falando de sua infância, do valor lúdico e afetivo (como: quem o deu, quando, como era a época e a situação).

Estudamos alguns critérios de análise dos brinquedos, classificamo-los segundo Bomtempo (1990); para que as futuras professoras compreendessem a importância de identificar as qualidades físicas e educacionais do material lúdico e sua administração em sala de aula, futuramente.

Orientamos cada aluna sobre o preenchimento da ficha-análise de seu brinquedo pelo método ESAR, sigla formada pelas iniciais dos quatro tipos de jogos da classificação piagetiana: *Exercício, Simbólico, Acoplagem e Regra*, que orienta o tipo de brinquedo mais adequado à idade, como também, suas contribuições ao desenvolvimento humano (Garon, 1992).

#### **4. Resultados**

Da primeira questão do instrumento, foram obtidas informações sobre o valor da atividade lúdica. Através de recordações pessoais sobre o brincar no quintal, na rua e na escola, obtivemos trechos dos comentários escritos. Os mais frequentes e significativos apresentam-se a seguir:

- *Como eu era feliz quando brincava em um ambiente tranquilo e de paz;*
- *Quando eu pulava Corda... Percebi que brincar é social! ...O caminho que se deve percorrer para não cair... Eram o meu corpo e a mente brincando bem rápido...;*

- *Uma delícia brincar de roda à noite e na chuva... Através do brincar, eu sempre consegui vencer os desafios... O brincar forma o indivíduo... Eu me sentia feliz!;*
- *Brincar na balança fazia-me sentir livre e feliz... Brincava com a Boneca;*
- *Era muito divertido brincar de Amarelinha, fazendo mira com a casca de mexerica;*
- *Amarelinha: um pulo na vida! ...Facilitava o equilíbrio;*
- *Eu brincava no Gira-Gira até ficar tonta, sem preocupação...;*
- *Brincar com os colegas era divertido, ter o olho no olho da colega...;*
- *Imitava a professora! Brinquei de Escolinha: um sonho que se tornou realidade;*
- *Jogando Peteca eu extravasava sonhos e desejos!... Fazia piquenique, brincava...;*
- *Andar de Patins era muito importante porque me sentia em liberdade... (com a Bicicleta, o Skate (...); Era muito divertido brincar na gangorra, no escorregador...;*
- *Na rua, brincar de Esconde-Esconde, eu era muito feliz pelas amizades...;*
- *Quando eu pegava o lápis de cor, sentia a magia do brincar com as cores...;*
- *Quando eu pintava os desenhos, me sentia bem, comigo e com a vida!*

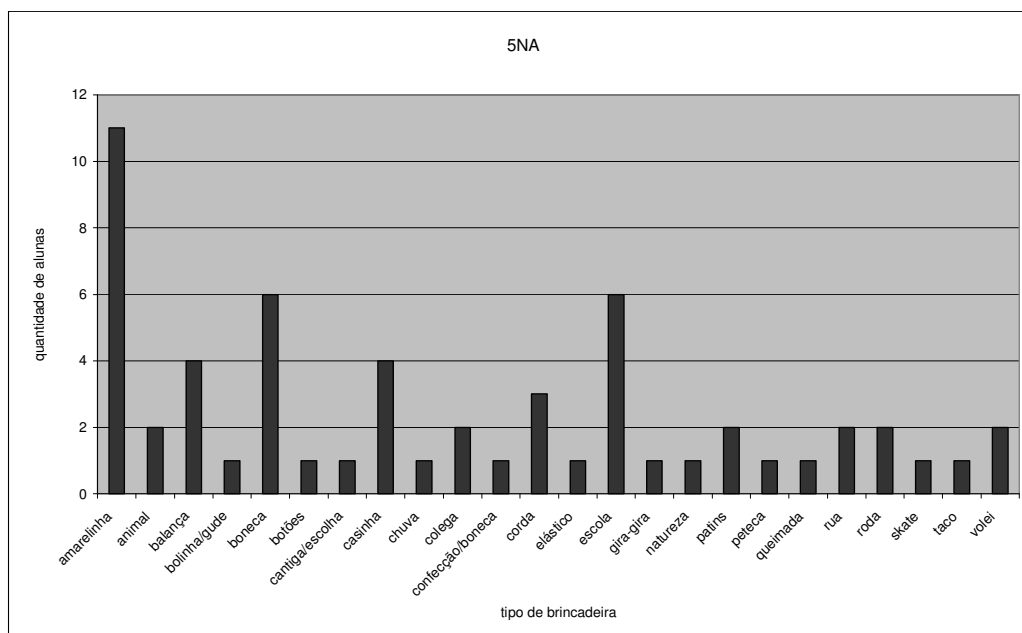


Figura 1. Tipos de brincadeiras em função da frequência de alunas - Turma A



Esses relatos demonstram a satisfação que os alunos manifestavam ao recordar essas experiências lúdicas, indicando, também, facilidade em expressá-las. Os tipos e preferência de brincadeiras foram retirados da segunda questão e tabulados para análise.

Segundo a figura 1, observamos que, da turma (A), foram obtidas 24 brincadeiras, com destaque para a amarelinha – 19%; brincar com boneca e brincar de escolinha - 10,5%; balança e brincar de casinha – 7%; pular corda – 5,2%; brincar com animal de pelúcia, brincar com patins, brincar de roda e jogar vôlei tiveram o mesmo índice – 3,4%; e as demais brincadeiras (12) perfizeram a porcentagem – 20,4%. Deduz-se que esses tipos de jogos, em sua preferência, localizam-se como motores e de dramatizações de cenas lúdicas.

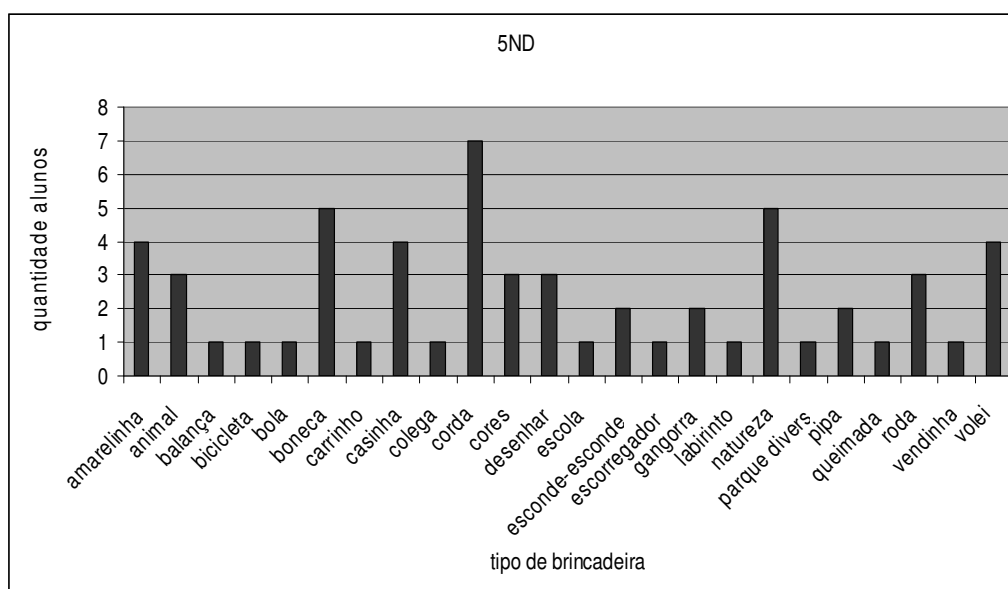


Figura 2. Tipos de brincadeiras em função da frequência de alunas - Turma B

Com a segunda Turma (B), na figura 2, foi possível o levantamento de 24 brincadeiras, sendo pular-corda a mais lembrada - 12,1%; brincar com boneca e brincar na natureza - 8,6%; amarelinha, brincar de casinha e jogar vôlei - 6,9% cada uma; animal de pelúcia, pintar, desenhar e brincar de roda – 5,2%; e as brincadeiras restantes (13) tiveram o total de 29,2%. Quadro semelhante à da turma A, mostrando preferências por jogos motores e de dramatizações.

Com as turmas reunidas, obtivemos a figura 3, referente ao tipo de brincadeira, em porcentagem. E a partir do andar de bicicleta, as demais brincadeiras (18) tiveram certa frequência de alunas, correspondendo à metade do total das obtidas de ambas as turmas (36). Portanto, reunindo os

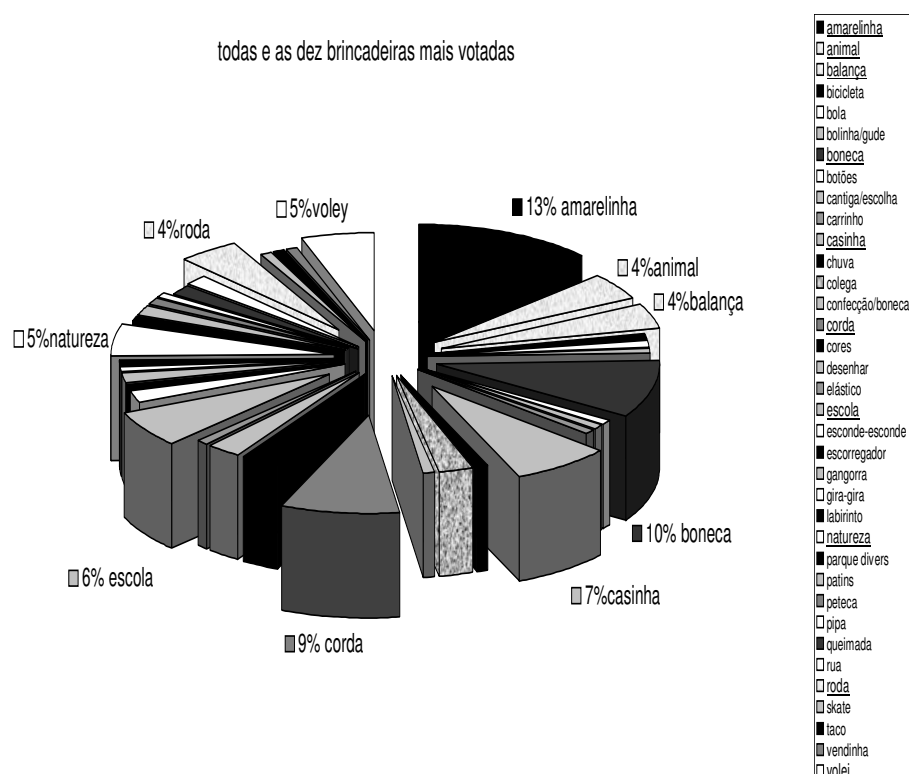


Figura 3. Tipos de brincadeiras em função da frequência total das alunas (A + B)

dados de ambas, pode-se observar que dentre as 48 brincadeiras levantadas, existiram 12 em comum, resultando no total geral de 36 tipos distintos de brincadeiras.

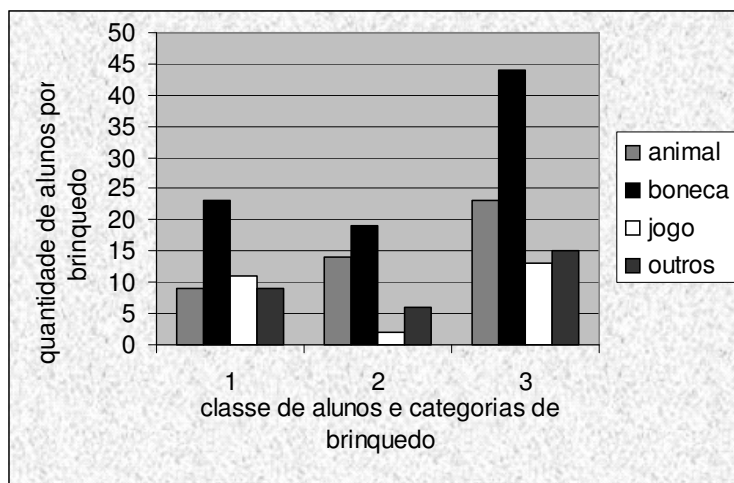


Figura 4. Tipos de brinquedos em função da frequência total das alunas (Turmas A e B) (Turma A - 1; Turma B - 2; Ambas - 3)

A terceira fase de coleta de dados, que consistiu na apresentação oral e individual de um brinquedo às colegas da classe, deu origem a quatro grandes categorias: animal de pelúcia, bonecas, jogos de regras e outros (como triciclo, instrumentos musicais, piscina d'água, bicicleta etc.), sendo o grupo bonecas a mais frequente.

## **5. Discussão**

Ao compararmos as turmas de alunas entre si, ou seja, as brincadeiras da turma A com as da turma B, lembrando que cada turma pesquisada se distanciava de um período de um ano apenas, observamos o fator etário das alunas e a região em que passaram a infância, permitindo a constatação da influência dessa variável sobre os dados obtidos na figura 4.

A turma A tinha a idade média de 27 anos, sendo a mínima de 20 (a mais jovem aluna) e a máxima de 42 (a mais velha da classe). Entretanto, ao classificarmos as idades em faixas etárias, obtivemos a seguinte distribuição:

- 07 alunas entre 20 e 21 anos;
- 27 alunas com a idade entre os 22 e 25 anos;
- 11 alunas entre 26 e 29 anos; e
- 14, de 30 anos acima, dentre as quais, 05 eram acima de 38.

Por sua vez, a turma B apresentou a idade média de 26 anos e meio (semelhante à anterior), com a mínima de 20 e a máxima de 45 anos (um pouco mais velha que a turma A), que distribuídas nas mesmas faixas-padrões, permitiu chegar a:

- 13 alunas de 20 a 21anos;
- 20 alunas com a idade entre os 22 e 25 anos;
- 10 alunas entre 26 e 29 anos; e
- 15, de 30 anos e acima, dentre elas, 05 eram acima de 38.

É notório o predomínio de alunas mais velhas na turma A e um maior número de mais jovens na B, sendo que a média de ambas são equiparadas, isto é, apenas a diferença de um ano: no entanto, essa variável, idade, mostra que as turmas como grupo são iguais, mas quanto às variações individuais, de mais velhas e de mais novas, são diferentes entre si.

Quanto às regiões nas quais as infâncias foram vividas e suas condições, tivemos a turma A com muitas alunas em que a infância fora mais simples, com o predomínio de área livre para brincar e do contato com a natureza, destacando-se a Amarelinha e o Balanço, que eram feitos na terra e na árvore do quintal, respectivamente. A rua era outro espaço onde diversas brincadeiras ocorriam, além da Corda, da Roda, da Queimada, do Taco, do Elástico e outros, destacando os Patins e o Skate, e, ainda, era possível brincar até na chuva! O Brincar de Casinha e de Escolinha eram sonhos de muitas meninas.

Já a turma B, um ano mais jovem em média, levou-nos a observar que muitas delas já haviam frequentado escolas antes dos seis anos. Pular Corda foi a brincadeira da maioria, seguida pelo de brincar com Boneca e o brincar na Natureza, quando saíam nas férias; a seguir, pular Amarelinha, Brincar de Casinha e Vôlei ocorriam tanto no lar, como na escola; o Animal de Pelúcia, Pintar, Desenhar (brincadeiras solitárias em espaço mais restrito) e o Brincar de Roda consistiram o quarto nível mais frequente. As brincadeiras de Esconde-Esconde, a Gangorra, o Escorregador, o Labirinto (Trepá-Trepá) e a Bola, estão vinculadas às atividades de parques escolares (enquanto na turma anterior, eram as árvores) e, finalmente, a Bicicleta, o soltar Pipa, o Carrinho de Rolemãs e a Vendinha eram brincadeiras que também apareceram nessa turma.

Deduz-se que essas brincadeiras tenham sido marcantes na infância das alunas, pois a maioria dessas atividades lúdicas foi explorada em sala de aula, apontando a necessidade da repetição como efetivo recurso mnemônico, ou seja, quanto mais vezes uma ação acontecia, no caso, o sujeito interagindo com o objeto lúdico, mais era fortalecido o esquema dessa ação nas organizações nervosas profundas do ser (Piaget, 1973/1976).

Comparando as duas turmas pesquisadas, constatamos que a turma A, na qual havia maior número de alunas mais velhas, apresentou 12 brincadeiras distintas da outra turma: Bolinha de Gude, Botões, Cantigas de Escolha, Brincar com Água (chuva), Confecção de Roupas de Boneca, Elástico, Gira-Gira, Patins, Peteca, Brincar na Rua, Skate e Taco; tendo a rua como espaço lúdico. Por sua vez, a turma B recordou, também, outra dúzia de brincadeiras diferentes: andar de Bicicleta, a Bola ao Alto, Carrinho de Rolemãs, Pintar, Desenhar, Esconde-Esconde, Escorregador, Gangorra, Labirinto, Parquinho, soltar Pipa e Vendinha; e, por possuir o maior número de alunas mais jovens, tinha o parque de diversão escolar e a natureza quando estava em férias e em passeios, como substituição de um brincar expansivo, intenso e natural.

Esses dados computaram um total de 36 brincadeiras diferentes entre as duas turmas de universitárias, das quais 12 eram em comum; sendo elas, em ordem decrescente de escolha: Amarelinha, Brincar de Boneca, Pular Corda, Brincar de Casinha, Brincar de Escolinha, Brincar na Natureza, Jogar Vôlei, Brincar com Animal de Pelúcia, Balançar-se, Brincar de Roda e Jogar Queimada. Deduzindo um rico repertório que foi levantado nessa pesquisa, da qual cada turma que vivenciou e aprendeu muitas brincadeiras a partir da infância lembrada de cada colega.

Geralmente, notamos que uma criança não precisa de muitos recursos para brincar e, de forma semelhante, as alunas relataram que a Amarelinha era jogada com qualquer objeto que havia na mão: caco de telha, casca de banana

ou até de mexerica, confirmando a criatividade que a criança desenvolve quando estimulada e livre para atingir seus propósitos.

Tais informações corroboram a visão construtivista (Piaget, 1936/1987 e 1964/1967), diante da variedade e das modificações das atividades lúdicas ao longo do desenvolvimento infantil, ocorrido com as participantes da pesquisa. Os jogos funcionais são provenientes de uma inteligência, primeiramente prática e sensoriomotora; seguida daquela em que o simbolismo interatua com a imitação, apresentando os jogos simbólicos, que vêm depois dos de construção, em estágio intermediário com o pensar pré-lógico, base para a construção do pensamento operatório concreto, lógico, tendo a efetivação do brincar através dos jogos de regras. Essas mudanças atingem, finalmente, o pensar formal, a fase dos jogos de regras complexas, que progridem cada vez mais em amplitude e profundidade.

Assim sendo, dentre as brincadeiras levantadas na pesquisa, há algumas em que predominam os jogos funcionais, mais motores, como o Elástico, o Gira-Gira, a Gangorra, o Skate, o andar de Bicicleta e outros. O brincar utilizando o corpo, pelo ritmo, controle corporal, tonicidade e força musculares era expresso nesses tipos de brincadeiras tanto verbalmente, como presentes nas representações gráficas, promovendo a coordenação motora e outros aspectos do brincar pelo movimento, voltados para a dimensão da praxia e do prazer sentido (Piaget, 1976/1979).

Por sua vez, havia brincadeiras em que o jogo simbólico era evidenciado, como no Desenhar e Pintar, Brincar de Vendinha, de Casinha, de Escolinha, que permitem à criança idealizar projetos para quando for adulta... Também, não faltava o brincar expresso como jogo de construção ou acoplagem, em nível mais próximo do real, como elaborar Roupinhas para a Boneca, ou mesmo na construção de uma Pipa e um carrinho de Rolemã.

Como resultado de ambas as turmas, o grupo de Jogos de Tabuleiros foi aquele com menor número de alunas, principalmente para a turma B, sendo possível inferir que a infância de muitas delas fora pouco estimulada nas atividades intelectivas e lúdicas, com regras, ou não foram prazerosas, esquecendo-as; no entanto, alguns jogos foram recordados com prazer, como o Tangran e o Jogo da Vida.

Então, deduzimos que o jogar com regras em tabuleiros, da fase operatória concreta da evolução do pensamento (Piaget, 1932/1977), pode não ter sido sedutor, ou não estava presente materialmente. Todavia os jogos de regras associados ao jogo corporal e a espaços mais amplos, como a Amarelinha, Corda, Roda e Vôlei estiveram presentes entre os preferidos pela maioria.

Contudo o grupo de Animais de Pelúcia (assim chamados, mas muitos são de outros tecidos) foi o segundo mais frequente. Muitas alunas gostavam de

animais reais quando crianças e os substituíram pelos brinquedos. É fácil deduzir o fator afetivo vinculado a esse objeto lúdico pois, muitos deles, foram dados por pessoa especial na vida afetiva das alunas. Esse fato é explicado como jogos simbólicos afetivos, uma vez que seu significado e a memória tátil evocam muitas lembranças, até as mais primitivas da fase sensoriomotora (Piaget, 1945/1978).

Citamos ainda alguns exemplos de brinquedos e referências expressas pelas alunas, ricos de significado simbólico como: Cachorro Gigante, “para o chão, cuja aquisição concretizara um antigo sonho ou fora presente do esposo; Urso Branco”, com dizeres de carinho impressos na roupa, recebido do pai no Dia da Criança; Gorila no trapézio para ser afixado em vidraças ou Coelho, feito de madeira, para ser puxado, ambos recebidos em tenra idade e muito estimados...

Houve alguns brinquedos que foram escolha única e que não se enquadravam em nenhuma das três classes, criando uma categoria denominada *Outros*, tais como: um Carrinho miniatura, imitação do real, que fora dado por um esposo; Máquina de Costura em miniatura, que recordava a mãe costureira; Panela de Ferro em miniatura, uma relíquia com 60 anos de idade, que lhe fazia imitar a mãe; e, ainda, um Batom, recurso de maquiagem, que proporcionou diversas fantasias de identificação com o universo adulto.

O último grupo analisado foi o das Bonecas, com maior índice de porcentagem, 45,3 %, tendo como alguns exemplos mais apresentados: o Meu Bebê, de corpo de pano e macio, muito estimado pela criança; a Emília, personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo (Monteiro Lobato); a Mônica, personagem de desenho, criação de Maurício de Souza; e a Barbie, boneca com características de uma adulta jovem com os seus acessórios, como brinquedos que muito bem representaram os desejos mais íntimos das alunas quando meninas.

Houve ainda, nesse grupo, a Beijoca, a Amiguinha e a Risadinha, bem como as bonecas de porcelana, de pano e as regionais brasileiras que, também, foram muito exploradas e bem acolhidas afetivamente, constituindo o universo simbólico da época de criança das alunas estudadas.

Piaget (1945/1978) relata o brincar e a linguagem simbólica do faz-de-conta em que o uso da boneca constitui atividade lúdica em que se misturam a realidade com a fantasia. Essa brincadeira é a expressão de condutas decorrentes da incorporação do real parcialmente, pela imitação, e do jogo mental, em nível simbólico de estruturação, tendo a afetividade presente em grau significativo, como energética da ação.

De fato, observando a dinâmica da criança com a boneca, em que um misto de imitação e jogo simbólico, assemelham-se ao adulto em relação ao

seu bebê, em que notamos: a qualidade do vínculo (afetividade), os toques físicos (movimentos), os tons de voz mediante as emoções sentidas na relação (comunicação), além dos carinhos, punições ou agressões envolvidos (educação), que são indicadores que evocam o sistema mental de significados e de reminiscências, que fazem parte do repertório de comunicação infantil, mantendo-se na vida adulta inconscientemente.

Bomtempo (1999a) relata que o *faz-de-conta* é uma brincadeira universal, essencialmente humana e que se relaciona com a realidade social na qual a criança vive, pois o brincar está ancorado no presente, no passado e se projeta para o futuro. Tais afirmações foram comprovadas várias vezes nessa pesquisa, como o caso da aluna que fingia que costurava as roupas para a boneca na máquina de costura em miniatura, imitando a mãe que era costureira para as pessoas da redondeza em que morava e, analogamente, no momento da pesquisa quando adulta, também vestia a filha com roupas de sua própria produção.

Assim, quanto aos brinquedos, diante das quatro grandes categorias levantadas pelas duas últimas fases da pesquisa: Animal de Pelúcia, Bonecas, Jogos de Regras e Outros, em que a boneca fora a vencedora, ela foi a que mais marcou a infância das alunas afetivamente, com 45,3%. E observamos que a boneca enquadrada como material lúdico do *faz-de-conta*, com características de bebê, na década de 80, exerceu grande papel na infância desse segmento e que muitas alunas a mantiveram até a atualidade, trazendo-a em sala de aula, em bom estado de conservação.

Esses fatos mencionados, ricos em experiências, convenceram as alunas cognitiva e emocionalmente, a darem importância às brincadeiras e aos brinquedos na infância, permitindo-lhes visualizar o retorno e benefício que essa pesquisa lhes proporcionara. Elas não só se sensibilizaram para divulgar o brincar, como também, a estimular os seus alunos a compartilharem das atividades lúdicas que elas vivenciaram quando crianças.

## **6. Conclusão**

Como foi visto, há várias maneiras motivadoras de a criança aprender com satisfação através de uma comunicação significativa, resultante dos brinquedos e das brincadeiras, além de inseri-la nos valores culturais da sociedade em que ela vive.

As atividades lúdicas, nas suas diversas expressões, como: correr, pular, desenhar, pintar, cantar, recitar, interpretar, tocar, dançar e outras, colocam a criança que brinca como um agente sensibilizador de emoções e de comportamentos, em qualquer ambiente em que estiver. E se o brincar, em sua

linguagem expressiva, é tão variado, sabemos que são muitas as necessidades básicas que ele atende e satisfaz se estiver presente no processo da aprendizagem e beneficiando o desenvolvimento como: praticar, escolher, perseverar, imitar, dominar, construir. Além disso, o ato do brincar pode conquistar a confiança, novos conhecimentos, habilidades e entendimentos no criar, observar, experimentar, movimentar, cooperar, sentir, pensar... até sonhar e idealizar!

Contudo, para que o educador seja um promotor da ludicidade infantil, é importante que tenha brincado e se recorde dos benefícios afetivo/cognitivos que esse brincar lhe proporcionou.

Esta pesquisa leva-nos a concluir quanto ao valor do lúdico na educação, especialmente de crianças, seja como disciplina acadêmica ou estratégia de ensino na grade curricular dos cursos de Pedagogia. Reminiscências sobre o brincar constituem eficaz apoio na transmissão dessas experiências do professor a seus alunos.

Assim, indagando e refletindo sobre a questão: como desejamos que o professor promova a aprendizagem através do brincar, sem antes dedicarmos grande atenção à sua própria formação lúdica, a qual é um agente estimulador das experiências sociais e, principalmente, educativas?

Todavia, qual é a perspectiva do educador?! Como ele se sente diante de conteúdos que devem ser ministrados para o aluno e que ele mesmo se dá conta de que suas estratégias, aprendidas nas disciplinas universitárias, estão longe da realidade em que vive naquele momento?

Há situações no relacionamento entre o adulto e a criança em que toda teoria pedagógica abstraída no curso de formação de Pedagogos é colocada à prova. Na profissão de educador, é necessário que haja cuidado e dedicação, compreensão e tolerância, afeto e comunicação constantemente, ou seja, o dever de ser adulto e, ao mesmo tempo, de ser criança, sem olvidar as qualidades já conquistadas, para se sentir habilitado na função a ser exercida.

A criança carrega a capacidade idealizadora para a vida futura, obtida por meio do brincar e da brincadeira vivida, seja no aspecto físico (quintais, rua e parques), ou imaginativo (fazer de conta, viver *como se*, se estivesse em...) que, pelo enriquecimento de seu imaginário, terá contribuído para o fator criativo do pensar e do agir quando adulta.

O educador, aliado à formação teórica, deve interagir com objetos lúdicos e significativos, através de atividades em ambientes que lhe evoquem o conteúdo preterido da infância, o que o facilitará na abstração de conhecimentos da realidade presente; pois, quando vivencia brincadeiras, percebe e se percebe, externando comportamentos dinâmicos, reflexivos e criativos semelhantes



àqueles dos tempos de outrora, que, provavelmente, oarão capaz de facilitar o brincar em seus alunos.

Então, as atividades como desenhar e brincar, além dos brinquedos do passado distante, contribuem para o resgate da alegria lúdica no presente, auxiliando a futura professora na conscientização de seu papel de educador.

Todo o resultado desta pesquisa foi relevante para os objetivos deste trabalho, pois os depoimentos e a análise dos brinquedos, através das fichas utilizadas e declarações efetuadas, tornaram-se provas vivas às futuras educadoras sobre a importância que o material lúdico exerce na vida da criança e na sua aprendizagem. Resgata o mítico da fase infantil para penetrar no universo lúdico e colaborar deveras, com empatia e de maneira prazerosa tanto para ele (aquele que ensina), como para o aluno (o que está aprendendo), porque ambos se beneficiam.

### **Referências**

- Ascencio, H. M. (1993) O esquecimento do labirinto. In: *La atención del niño pré-escolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. (73-77). Barcelona: Anagrama.
- Bee, H. (1996) *A criança em desenvolvimento*. (7. ed.). P. Alegre: Artes Médicas. (orig. *The developing child*, 1995; Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese)
- Bomtempo, E. (1990) *Brinquedos: critérios de classificação e análise. Cadernos do EDM (Faculdade de Educação)*. V. 3, n. 2, 36-44.
- Bomtempo, E. (1996) A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (Cap. III). S. Paulo: Cortez.
- Bomtempo, E. (1999a) Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia da SBP*. V. 7, n. 1, 51-56.
- Bomtempo, E. (1999b) Brinquedo e Educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 3, n. 1, 61-69.
- Bomtempo, E.; Hussein, C. L. & Zamberlan, M. A. T. (1986) *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e métodos*. S. Paulo: Nova Stella / EdUSP.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases*. Brasília.
- Brougère, G. (1998) A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. V. 24, n. 2. (Trad. Ivone Mantoanelli). [www.scielo.br; 30/09/03]
- Bruner, J. S. (1976) Nature and uses of immaturity. In: Bruner, J. S.; Jolly, A.; Sylvia, K. (Orgs.) *Play: its role in development and evolution*. (p. 28-64). New York: Penguin Books.

- Carleto, E. A. (2000) *Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador*. Dissertação de mestrado, 131 p. - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. [//web.capes.gov.br; 26/09/03]
- Fortuna, T. R. (1999) Training teachers who can play: a task for the university. In: IPA World Conference: The Community of Play, Lisboa. *Abstracts*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. p. 184.
- Fortuna, T. R. (2005) A formação lúdica do educador. In: Moll, J. (org.) *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. P. Alegre: EdUFRGS. p. 107-121.
- Galvão, I. (2000) *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Garon, D. (1992) Classificação e análise de materiais lúdicos – O Sistema ESAR. In: Friedmann, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca* (p. 171-82), S. Paulo: Scrita/ ABRINQ.
- Gimenes, B. P. (1999) Os jogos simbólicos: uma perspectiva piagetiana. *Caderno UniABC, Psicologia*. V. 7, n. 1, 24-30.
- Gimenes, B. P. (2000a) O desenvolvimento gráfico de crianças paulistas: um estudo exploratório. *Resumos - Congresso de Produção Científica da Universidade Metodista de S. Paulo*, 5. S.B.Campo, p. 61.
- Gimenes, B. P. (2000b) O jogo de regras nos jogos da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e afetividade em pré-adolescentes. *Resumos -Seminário Ibero-Americano de Adolescência: Ética e Cidadania; Congresso da Associação Mineira de Adolescência; Simpósio Mineiro de Ginecologia Infanto-Puberal*, Belo Horizonte.
- Lapo, F. R.; Bueno, B. O. (2002) O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Revista de Psicologia da USP*. V. 13, n. 2, 243-276. [www.scielo.br; 30/09/03]
- Mattos, V. L. (1996) *Linguagem e representação corporal: intercessão para a formação do sujeito*. Tese de doutorado, 134 p. - Universidade Federal do Rio de Janeiro, R. Janeiro.
- Piaget, J. (1967) *Seis estudos de psicologia*. R. Janeiro: Forense. (orig. *Six etudes de psychologie*, 1964; Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva)
- Piaget, J. (1976) *Biologia e conhecimento: ensaios sobre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes. (orig. *Biologie et connaissance :essai sur les relations entre les regulations organiques et les processus cognitifs*). 1973; (Trad. Francisco M. Guimarães)

- Piaget, J. (1977) O julgamento moral da criança. S. Paulo: Mestre Jou. (orig. *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932; Trad. Elzon Lenardon)
- Piaget, J. (1978) *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3 ed. R. Janeiro: Guanabara Koogan. (orig. *La formation du symbole; imitation, jeu et revê, image et représentation*, 1945; Trad. Álvaro Cabral & Christiano Monteiro Oiticica)
- Piaget, J. [1979] *Comportamento motor da evolução*. Porto: RÉS. (Coleção Substância, n. 19) (orig. *Le comportement moteur de l'évolution*, 1976; Trad. Olga Magalhães)
- Piaget, J. (1988) *Para onde vai a educação?* 10. ed. R. Janeiro: José Olympio. (orig. *Ou va l'Éducation?*, 1948; Trad. Ivette Braga)
- Piaget, J. (1987) *O nascimento da inteligência*. 4. ed. R. Janeiro: Guanabara. (Biblioteca de Ciências da Educação) (orig. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936; Trad. Álvaro Cabral)
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2003) A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 16. n. 1, 17. [www.scielo.br; 30/09/03]
- Silva, L. S. P. (2003) *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. Tese de doutorado, 180 p. - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, S. Paulo. [http://sibicce.usp.br; 26/09/03]
- Vygotsky, L. S. (1991) O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Cole, M. at. al. (orgs.) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (p. 105-18 e 124), 4. ed. S. Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia) (orig. *Mind in society- The development of higher psychological process*, 1962; Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche)
- Wallon, H. (1995a) O jogo. In: Wallon, H. *A evolução psicológica da criança* (p. 73-88), Lisboa: Ed. 70. (Orig. *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1941; Trad. Cristina Carvalho)
- Wallon, H. (1995b) *As origens do caráter na criança*. S. Paulo: Nova Alexandria. (orig. *Les origines du caractère chez l'enfant*; 1949; Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto)
- Winnicott, D.W. (1975) *O brincar e a realidade*. R. Janeiro: Imago. (orig. *Playing and reality*, 1971; Trad. José Octávio de Aguiar Abreu & Vaneide Nobre)
- Yamamoto, M. E. (2002) Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia* (Natal). V. 7, n. 1, 163-164. [http://sibicce.usp.br; 26/09/03]

Recebido em: 20/11/2008 / Aceito em: 16/02/2009.