

FACULDADES ATIBAIA – FAAT

PEDAGOGIA

MAYARA COMETTI ANTONIO

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ATIBAIA

2017

MAYARA COMETTI ANTONIO

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia pelas
Faculdades Atibaia – FAAT
FACULDADES, sob orientação da
Prof^a. Dr^a Marli Amélia Lucas de
Oliveira.

ATIBAIA

2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Lucimara Cometti Antonio e Gilberto Antonio, e à minha irmã Milena Cometti Antonio, que estiveram me apoiando e me incentivando desde o início do presente trabalho, e sei quem sem eles, não seria possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e a minha família que me deram forças e me apoiaram neste momento, onde por um instante me perdi de mim mesma, e tive que conciliar minha vida pessoal com este trabalho. Porém, por mais difícil que isto fosse, com o apoio e carinho recebidos de minha família consegui chegar até aqui, e digo, com propriedade, que realizar este trabalho, me ajudou a me reencontrar novamente, pois o realizando, eu estava fazendo algo por mim, algo que acrescentaria em minha vida profissional e pessoal.

Em seguida, agradeço imensamente à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marli Amélia Lucas de Oliveira, que sempre se mostrou disposta e paciente a me auxiliar no que fosse preciso, sempre apoiando minhas ideias e acreditando em meu potencial.

Por fim, e não menos importante, à minhas colegas de faculdade, que se tornaram verdadeiras amigas, sempre dividindo alegrias e tristezas, dúvidas e certezas. Meu muito obrigada à todos.

“O brinquedo é o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que um dia serão chamados a mudar.” (Gorki)

RESUMO

O presente trabalho visa a compreensão de como o brincar atua no desenvolvimento cognitivo da criança, além de apresentar o que vem a ser o ato do brincar, sua construção histórica e social, juntamente com o conceito de infância, e uma breve discussão acerca da polêmica questão de gênero presente nas brincadeiras. É também estudado, como o brincar age no desenvolvimento cognitivo da criança, além de mostrar como é a atuação do brincar em cada etapa do desenvolvimento, mais precisamente no momento de um a sete anos de idade. Considera-se o brincar importante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, a criança quando brinca tem atitudes mais avançadas que o esperado para sua faixa etária, criando assim, zonas de desenvolvimento proximal.

PALAVRAS CHAVE: educação infantil; brincar; desenvolvimento cognitivo; Vygotsky.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O QUE É O BRINCAR?	10
1.1 Os jogos e os brinquedos.....	14
1.2 A construção social do brincar e o processo de socialização de infância.	19
1.3 O gênero entre as brincadeiras.....	25
2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.	30
2.1 A presença da brincadeira nas fases do desenvolvimento infantil.	36

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema investigar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, tendo como problema central da pesquisa, entender como o brincar pode contribuir para que haja o desenvolvimento cognitivo da criança.

Com esta monografia, se tem como propósito, entender como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, através de suas modalidades, características e objetivos, para compreender as vantagens que o brincar é capaz de trazer as crianças, e como ela se desenvolve a partir da mesma. Ainda como objetivo, se pretende deixar claro que o brincar na infância não tem apenas o papel de distração, mas que ele é pilar importante para um bom desenvolvimento, além de perceber como este ato, tão natural e essencial da infância, age na parte cognitiva.

Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008), Vygotsky, ao longo de suas obras sobre infância, destaca as contribuições que o brincar desempenha, em relação ao funcionamento psíquico da criança. Ele deixa claro que o brincar é indissociável na aprendizagem, já que brincar é aprender.

No ato da brincadeira, se cria uma base daquilo que mais tarde dará espaço a aprendizagens mais elaboradas. Ainda segundo as autoras, de acordo com as obras de Vygotsky, o ato de brincar é importante em todas as fases da vida, porém na infância ela ganha maior destaque. Como já dito no objetivo deste trabalho, a brincadeira não é apenas entretenimento, mas também, aprendizagem. A brincadeira ativa a criatividade e facilita a aprendizagem, contribuindo muito para a construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2010), a criança mesmo pequena já sabe muitas coisas, toma decisões, interage com as pessoas e com o meio, expressa o que sente e sabe fazer, além de mostrar com um olhar, como é capaz de compreender o mundo, e entre as coisas que ela gosta de fazer, está o brincar. Ele é uma ação livre, que pode surgir a qualquer momento e a partir da vontade da criança. Esta ação ainda relaxa, dá prazer, ensina regras, linguagens e a introduz no mundo da imaginação.

A metodologia utilizada para esta monografia será/ foi bibliográfica e documental, sendo necessário acesso a artigos científicos, documentos e livros voltados para o tema escolhido.

Este trabalho foi separado em dois capítulos. O primeiro explicando o que é o brincar, uma breve diferenciação sobre jogos e brinquedos, a construção social da infância e da brincadeira e para finalizar, dissertar sobre a questão de gênero entre as brincadeiras. No segundo capítulo, será falado sobre como a ação do brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, além de fazer um breve estudo sobre a teoria do desenvolvimento de Vygotsky.

1 O QUE É O BRINCAR?

O brincar está presente desde muito cedo na vida das crianças. Ele é uma atividade própria da criança e que segundo alguns autores, como W.Stern citado por Wallon, são caracterizados como brincadeiras sérias, nas quais são divididas em estágios, onde as brincadeiras são classificadas em: funcionais, de ficção, aquisição e fabricação.

Segundo Wallon (2010) as brincadeiras funcionais são movimentos simples, como mexer braços, pernas, dedos e soltar ruídos, ou seja, simples movimentos que são dados quando ainda se é um bebê. Nas brincadeiras de ficção, também conhecidas como faz de conta, se tem como exemplo o brincar de boneca, carrinho, médico, professor, mamãe e filhinha entre outras brincadeiras, que são de interpretação mais complexa, ou seja, é uma atividade mental, onde a criança interpreta e sente os comportamentos humanos, que em sua maioria, se recria situações que fazem parte do cotidiano da criança. As brincadeiras de aquisição são atividades que captam a atenção das crianças, ela presta atenção em tudo, vê tudo e ouve tudo. Por fim, nas brincadeiras de fabricação as crianças se divertem em combinar, transformar e criar novos objetos, o que se pode acontecer quando se é dada a criança jogos de encaixe, como por exemplo, o lego, onde constroem vários objetos. Cada uma das etapas aparece de forma mais evidente, dependendo da idade e a função que pretende se desempenhar com tal atividade.

Segundo Wajskop (1995), em uma visão sociocultural, as crianças têm o brincar como um modo de ver e entender o mundo, as culturas, a diversidade e as pessoas. Por isso se tornou uma forte característica da infância, pois a criança entra no mundo adulto, sem precisar de fato ser um adulto.

Nesta perspectiva, o brincar tem um sentido dicotômico. Ele é espaço infantil e espaço de superação da infância, já que estabelece interpretação do trabalho adulto no contexto infantil.

Segundo o RCNEI (1998), ao brincar as crianças recriam acontecimentos que deram origem à brincadeira e elas tem a consciência de que estão brincando, e o principal indício da brincadeira é o papel que se assume no ato de brincar. As crianças ao adotarem outros papéis, substituem suas ações do dia a dia para assumirem características específicas do papel escolhido.

O RCNEI (1998, p. 27), aponta a brincadeira como uma linguagem infantil e que ocorre no plano na imaginação, como se pode ver a seguir:

“A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.”

Nas brincadeiras, as crianças acionam seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Com isso, cria-se um espaço onde os pequenos experimentam o mundo e internalizam compreensões de pessoas, sentimentos e outros conhecimentos.

Segundo Santos (1999), para a criança, brincar é viver. Grande parte dos adultos acredita que as crianças não vivem sem seus brinquedos e, a própria história da humanidade mostra que as crianças sempre brincaram e ao que todo indica sempre irão brincar.

O brincar é uma característica tão forte da criança que quando ela não está brincando, logo se pensa que ela não está bem. Muitos estudiosos acreditam que as crianças brincam por prazer, já outros, defendem que elas brincam para dar espaço à agressividade e angustias.

O brincar é enfocado com uma base teórica, tanto como fenômeno filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e também pedagógico. Segundo Santos (1999, p.111):

- 1) *Do ponto de vista filosófico*, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. Sabe-se que a característica que define

o ser humano é a RAZÃO e a EMOÇÃO, mas foi a racionalidade que perdurou durante séculos como o instrumento de autodeterminação da pessoa proclamada como a sua especificidade, em detrimento da emoção.

A partir dessa citação, se percebe que a emoção por muito tempo esteve muito distante da ideia da razão, que foi considerada como verdade absoluta por muito tempo, porém, nos dias atuais, pesquisadores vêm revendo a questão da racionalidade, e a emoção, ganha papel importante, fornecendo o equilíbrio para o homem. Sendo assim, a ludicidade, que é entendida como algo afetivo, de valores (ligado a emoção) e de grande valor na ação humana, tanto quanto a razão.

Ainda segundo Santos (1999, p.112), “A expressão lúdica tem a capacidade de unir a razão e emoção, conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno”.

No segundo enfoque, é visto que a apropriação cultural é dada por meio das situações lúdicas entre, criança, brinquedo e outras crianças, já que as pessoas constroem o brinquedo a partir de sua cultura e por isso ele é cercado de simbologias de uma determinada cultura, como é dito por Santos (1999, p.112-113):

2) Do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Se o conhecimento social é a base sobre a qual os grupos sociais chegam a um acordo a respeito das convenções estabelecidas pelo próprio grupo, os valores, crenças, hábitos, costumes, regras, leis, moral, ética, sistema de linguagem e modos de produção são conhecimentos assimilados pela criança, através da brincadeira e do uso do objeto brinquedo.

Segundo alguns psicólogos, não há nada mais eficiente para promover o desenvolvimento das crianças do que os brinquedos. Não que os brinquedos irão acelerar o comportamento, mas sem a presença do lúdico, a criança terá problemas. O brincar também atua como uma necessidade básica da criança, como por exemplo, tendo a mesma relevância que o sono, alimentação, higiene e outros fatores. Como é citado por Santos (1999, p.113):

3) Do ponto de vista psicológico o brincar está presente em todo o desenvolvimento das crianças nas diferentes formas de modificação do seu comportamento; pois na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança/família e criança/sociedade estão associadas aos efeitos do brincar.

No quarto enfoque, Santos (1999) diz que brincando, a criança descobre quem realmente é. Tanto para brincar, quanto para criar é preciso ter coragem de errar, tendo autonomia de pensamento.

Segundo Santos (1999, p.113-114) criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo.

4) Do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do "eu". É uma busca constante para descobrir algo novo. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com imagens, símbolos e signos, fazendo uso do próprio potencial, livre e integralmente.

A partir do enfoque da psicoterapia, o brincar representa a atividade principal da criança, pois, mesmo que a criança tenha alguma limitação, ela sentirá vontade de brincar. O brincar tem sua função terapêutica porque nessa atividade a criança põe pra fora seus medos, angústias, problemas e tem de volta a sua alegria. Pode-se entender melhor este enfoque a partir da fala de Santos (1999, p. 114):

5) Do ponto de vista psicoterapêutico o brincar tem a função de entender a criança nos seus processos de crescimento e de remoção dos bloqueios do desenvolvimento, que se tornam evidentes. Na voz dos psicoterapeutas o brincar é universal, é a própria saúde, facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais. É uma forma de comunicação consigo mesma e com os outros; por si só é uma terapia.

Neste sexto e último enfoque, vê-se que desde o tempo de Froebel, até os dias atuais, o brincar vem sendo cada dia mais utilizado na educação, sendo uma peça importante na formação de quem vai ser a criança e da construção das funções mentais, sendo um meio para o conhecimento. Santos (1999, p.114) aponta o brincar no enfoque pedagógico como sendo:

6) do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender. FROEBEL foi quem pela primeira vez viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre os objetos culturais e a natureza.

Segundo o RCNEI (1998), é importante ressaltar que na hora da brincadeira, o professor tem papel fundamental de observação em relação ao desenvolvimento de cada criança, registrando assim todas as habilidades e potencialidades de seus alunos de forma singular.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. RCNEI (1998, p.29)

Com esta citação, se vê que além do professor ser um observador no momento em que a brincadeira acontece, ele também deve intervir propiciando materiais e espaços adequados e também sendo organizador, para garantir que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada.

Como já foi dito, as crianças recriam no brincar diversas situações de mundo de modo espontâneo, e o professor deve saber disso. Segundo o RCNEI (1998, p.29):

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Assim, a intencionalidade com que a brincadeira é dada é muito importante, e também é muito importante o professor ter pleno conhecimento do que vem a ser a brincadeira, os papéis que ela assume, a maneira como é vista, a sua importância para o desenvolvimento e entre outros aspectos que ainda serão discutidos.

1.1 Os jogos e os brinquedos

Ao explicar o conceito de brincadeira, aparecem palavras similares à mesma, como “jogos” e “brinquedos”, o que pode se criar certa confusão entre os conceitos, que será mostrado brevemente.

Segundo Kishimoto (2009), o conceito de jogo pode ser explicado em três casos que são o de considerar o jogo dentro de um contexto, o jogo entendido como um sistema de regras e no último caso, o jogo como objeto.

No primeiro caso, pode-se ver de acordo com Kishimoto (2009), o sentido de jogo é dependente de cada contexto social:

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Kishimoto (2009.p. 16)

Sendo assim, o jogo dependendo de um contexto social, ele atribui o sentido de cada sociedade. Dependendo da época, o jogo assume funções distintas. Sendo assim, segundo Kishimoto (2009, p.17) “[...] cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem”.

No segundo caso, o jogo funciona como um sistema de regras que permite identificar uma estrutura com sequencia específica em sua modalidade. Kishimoto (2009) usa o exemplo do xadrez, já que suas regras se diferenciam de outros jogos, e isso permite que, quando alguém joga, segundo a autora, execute as regras do jogo e mesmo assim, desenvolva uma ação lúdica.

Por fim, o ultimo caso, se refere ao jogo como objeto. Usando novamente o exemplo do xadrez, a autora diz que este jogo se materializa no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas em diversos materiais, como por exemplo, com papelão, madeira, pedras e metais.

Estes três aspectos permitem fazer uma primeira diferenciação do que vem a ser o jogo, ou seja, ele depende de um contexto social, precisa de regras e tem objetos que o caracterizam.

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1951; 3-31) omite os jogos de animais e analisa apenas os produzidos pelo meio sociais, apontando as características: o prazer, o caráter “não-sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Kishimoto (2009, p.23)

O jogo pode ser definido de forma geral como algo cultural além de conter muitas características que podem ajudar a criança, como dito anteriormente, para internalizar regras e a presença de regras nos jogos será algo marcante. Ele também contribui muitas vezes para a percepção de alguns aspectos que envolvem o cotidiano da criança, como o espaço e o tempo, e possuindo o caráter não sério,

porém, isso não significa que a brincadeira deixe de ser séria, já que quando brinca a criança se concentra muito. O caráter não sério está associado ao fato de que quando brinca e joga, a criança ri muito, e se sabe que essa característica se opõe ao trabalho, que é considerado como algo sério.

O jogo muitas vezes é relacionado como algo prazeroso, porém, há divergências, e o desprazer é algo que também pode caracterizá-lo. Segundo Kishimoto (2009), Vygotsky é um dos autores que afirmam que nem sempre um jogo é algo que traz prazer a quem joga, já que ele requer esforço na busca do seu objetivo.

O brinquedo é outro termo importante de se entender, já que ele se difere muito do que vem a ser o jogo, já que não há a presença de regras. Como é citado por Kishimoto (2009, p.18):

Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Com o brinquedo é possível que a criança represente algumas realidades. Ele coloca a criança diante de reproduções, ou seja, ela pode recriar tudo que há em seu cotidiano e no meio em que está inserida. Segundo Kishimoto (2009, p. 18) “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

Nos dias de hoje, os brinquedos, segundo a autora, retratam o mundo técnico, científico e o modo de vida atual, como aparelhos eletrodomésticos, bonecos, robôs entre outros. Os brinquedos não são uma cópia fiel do objeto em si, mas variam em seu tamanho e forma, se adequando a idade e gênero do público. Eles também podem incorporar um imaginário já existente pelos desenhos animados e outros tipos de programas voltados para o público infantil, e vem em forma de personagens.

Segundo Kishimoto (2009) o brinquedo propõe um mundo imaginário, e no caso das crianças da pré-escola, de três anos, o brinquedo é cercado pelo animismo, já entre os cinco e seis anos ele é cercado por elementos da realidade.

Quem fabrica o brinquedo, introduz nele características específicas de cada cultura, sendo que cada cultura tem sua forma de ver e de educar a criança, tendo em vista que no brinquedo é onde a infância é expressa. É no brinquedo em que a realidade e os valores estão contidos, assim como o imaginário, o modo de agir e de pensar do criador do objeto.

Kishimoto (2009) apresenta algumas modalidades presentes de brincadeiras da Educação Infantil, entre elas o brinquedo educativo, as brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção. Porém serão apresentados apenas o brinquedo educativo e as brincadeiras tradicionais, já que as brincadeiras de faz de conta e as de construção já foram retratadas anteriormente.

Segundo a autora, os brinquedos educativos começaram no tempo do renascimento, porém, ganha grande força com a ampliação da Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2009, p.36):

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão de linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Tendo em vista esses preceitos, o brinquedo assim, atua de forma pedagógica e serve de instrumento para situações de ensino aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo que segundo a autora, na pré-escola a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, envolvendo o ser humano inteiro, com interações sociais, corpo, parte cognitiva e afetiva.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas de interação (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (Kishimoto 2009, p. 36)

O brinquedo educativo merece atenção ao assumir a função lúdica já que quando escolhido involuntariamente gera prazer e desprazer, e em sua função educativa ele consegue ensinar qualquer coisa.

Kishimoto (2009) diz que, se a criança está conseguindo diferenciar cores, manipular livremente as peças de um quebra-cabeça, a função educativa e lúdica estão sendo utilizadas, mas, se a criança preferir empilhar as peças, fazendo de conta que está construindo algo, de fato, estará usando a função lúdica, já que a criatividade e imaginação usados para se construir um objeto novo não garantem que ela consiga diferenciar as cores. Apesar das situações de aprendizagens com grande significado que o brinquedo educativo proporciona, ele pode não garantir que o objetivo do professor ao dar este brinquedo às crianças seja atingido, já que o conhecimento realizado pela criança pode não ser o mesmo almejado pelo professor. Isso acabou se tornando uma especificidade do brinquedo educativo.

Outra modalidade ressaltada pela autora é o da brincadeira tradicional infantil, que ela define como um tipo de brincadeira filiada ao folclore e a mentalidade popular. Segundo Kishimoto (2009, p.38):

Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

Segundo a autora, a tradicionalidade e a universalidade, fundam-se no fato de que os povos da antiguidade brincavam de amarelinha e outras brincadeiras e que as crianças de hoje em dia ainda brincam praticamente da mesma formas. Assim se pode constatar que essas brincadeiras foram passadas de geração para geração e permanecem até hoje, presente na infância com uma marca muito forte. Kishimoto (2009) ainda diz que, a função das brincadeiras tradicionais infantis é a de desenvolver formas de convivência social.

Para finalizar a questão da diferenciação de jogos e brinquedos, segundo a autora, a brincadeira é nada mais nada menos que a ação que a criança concretiza

as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Sendo assim, segundo Kishimoto (2009, p.21) “[...] brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”.

1.2 A construção social do brincar e o processo de socialização de infância

Segundo Wajskop (1995), a ideia e aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência social de que o brincar é uma atividade que já nasce com a criança, porém, a visão de educação da criança que se tem uma ligação com o brincar, faz parte de uma concepção romântica, que vem contribuindo com a distinção de criança e adulto, que vem sendo construída pelo homem após a Idade Média.

Na antiguidade, as crianças frequentavam e participavam dos mesmos locais que os adultos, como as festas e rituais. Segundo Ariès citado por Wajskop (1995), o trabalho na época não ocupava o mesmo espaço de tempo que se ocupa hoje, e nem tinha o mesmo valor. A participação de todos em jogos e divertimentos era um meio da sociedade de sentir unida.

Ainda segundo Ariès citado por Wajskop (1995), esses jogos e brincadeiras causaram divergência de opinião. Por um lado e grande maioria, eram vistos como algo sem reservas, por outro lado, era discriminado por moralistas da Igreja católica, já que tais práticas eram associadas aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Os brinquedos e brincadeiras na era medieval era algo comum tanto para crianças quanto para os adultos, como diz Silva e Homrich (2010). Ariès (1987) citado pelas autoras, afirma que as crianças brincavam como adultas, sendo assim, ao mesmo tempo em que brincavam de bonecas, meninos com uma idade entre quatro a cinco anos praticavam arco e flecha, jogos de cartas entre outras brincadeiras consideradas do mundo adulto ou para mais velhos, e também é citado que as crianças manuseavam armas sem nenhum problema.

No Renascimento se percebeu algumas possibilidades educativas dos jogos e passaram a ser utilizados. A brincadeira passou a ser vista como algo que mantinha a moralidade dos “mini adultos” (modo no qual as crianças eram vistas antigamente).

Segundo Ariès, citado por Silva e Homrich (2010), com o passar dos anos, algumas especificidades começaram a ter maior destaque, como por exemplo, quando a criança completava sete anos, era idade dela ir para a escola e começar a trabalhar, sendo assim, antes dos sete anos, os brinquedos e brincadeiras eram predominantes.

A brincadeira só ganhou valor em si quando, por uma preocupação dos Estados Nacionais com a saúde e moral das crianças e se foi proposto um método baseado em jogos, de acordo com a idade e o desenvolvimento infantil. O brincar então foi visto como algo que já nascia com a criança e a protegia dos males causados pelo duro trabalho do mundo adulto.

Em contrapartida ao racionalismo, o romantismo da grande ênfase na inocência e fragilidade da criança, voltando o investimento escolar no brincar e para a preservação de sua pureza.

De acordo com Wajskop (1995), Comenius, Rousseau e Pestalozzi contribuíram para o surgimento do sentimento de infância. Essa valorização do sentimento de infância aparecia em propostas votadas para a educação dos sentidos, sendo muito usados os brinquedos e a recreação. Assim se deu início a métodos próprios para a educação infantil. Outros pensadores também exerceram influência sobre essa nova visão de criança, como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly. Froebel por exemplo, deu origem em uma instituição educacional baseada no brincar.

Segundo a autora, Froebel organizou seus jardins da infância em torno dos brinquedos de livre manipulação. Pauline Kergomad propôs as escolas maternais e asilos para crianças, e com base na observação das mesmas, elaborou uma pedagogia que tinha a brincadeira como atividade livre no âmbito educacional.

Segundo Ariès (1981), citado por Lima e Silva (2005), conforme a família vai deixando os espaços públicos e se foca mais no espaço privado, seus membros sentem necessidade de intimidade e de identidade e assim, o centro dos lares

burgueses da época, se focalizavam na criança. Se na sociedade medieval não havia preocupação com a criança, na modernidade, eles passam a ser a fonte de distração e felicidade da família, proporcionando diversão aos pais, sendo caracterizado este momento pela “paparicação”.

Porém, a paparicação é deixada de lado por estudiosos e moralistas do século XVII, onde se forma um novo sentimento de infância baseado na preocupação moral e do interesse psicológico.

Com toda essa atenção a um novo sentimento de infância, a criança que antes era vista como um mini adulto, agora é considerada “enfant-roi” (criança-rei) dentro das famílias burguesas. A partir da revolução industrial, as pedagogias científicas e com estudos mais aprofundados em relação ao desenvolvimento infantil, enfatizam ainda mais a questão do brincar na educação e em sua aceitação social.

O movimento da Escola Nova adquiriu as concepções da criança ativa e lúdica elaboradas por Froebel. Dewey, principal teórico do movimento da Escola Nova, via a brincadeira como uma ação livre.

Para Wajskop (1995), o conhecimento e valorização da brincadeira, considerada como uma atividade espontânea da criança estimulou a criação de uma criança brincante. Teóricos do desenvolvimento como Piaget, Wallon e Vygotsky, pedagógicos como Kergomad, Froebel, Décroly e da Escola nova, contribuíram para a construção de uma criança que se mostra socialmente pelo brincar ativo.

Tendo em vista, toda essa valorização da criança e do brincar como algo tão importante para o desenvolvimento, surge uma nova tendência onde se tem didatizado a atividade lúdica das crianças, fazendo-as a praticar exercícios repetitivos diante do uso do brinquedo. Fazendo isso, se bloqueia a organização independente das crianças assim como, também fosse um modo de facilitar o trabalho do professor em relação à transmissão de alguma visão de mundo, definida pela escola.

As discussões diante da infância nos fazem perceber que essa fase da vida não é apenas um investimento para o futuro e nem como diz Wajskop (1995), a realização do sonho material e simbólico do adulto.

As imagens construídas de crianças hoje, não são de mini adultos, nem de enfant-roi, mas ao contrário, elas estão sendo reconhecidas como seres que tem suas individualidades que desde pequenas, começam a criar uma bagagem cultural e como seres que se socializam, não sendo reconhecida como uma tabula rasa, como defende Rousseau.

Tendo em vista toda essa transformação gerando um novo sentimento de infância e, de uma construção social do brincar, uma coisa é fato: as crianças eram consideradas como “eu menores” que precisavam ser tutelados para futuramente serem adultos adaptados, como diz Castro, citado por Barbosa (2007).

Segundo Barbosa (2007), até meados do século XX, a sociedade era mais fechada e as socializações infantis era mais controlada, já que a criança se socializava por meio de sua família. Na sociedade contemporânea é diferente. As crianças, desde muito pequenas, já são expostas a outros ambientes que também geram a socialização, como por exemplo, a creche, televisão e o contato com outros tipos de culturas presentes em seu dia a dia e com o convívio com outras crianças.

Barbosa (2007) cita William Corsaro, que propõe uma noção de “reprodução interpretativa” para uma maior compreensão sobre a inserção das crianças no mundo. Este termo representa que, as crianças são intimidadas pela sociedade em suas diversas estruturas ao longo de sua vida, porém, também mostra que a criança não apenas internalizam a cultura que está inserida, como também, contribui para mudanças significativas nela e em toda a sociedade. Corsaro ainda salienta que, as crianças ao produzirem socialização e na criação de culturas próprias, produzem apropriação criativa, onde se dá início nas informações do mundo adulto e os pequenos formulam seus próprios saberes.

Se antes, como dito anteriormente, as crianças eram criadas no berço familiar, tendo pouco contato com outras pessoas que não fossem de sua família, algumas mudanças nas sociedades ocidentais começaram a contribuir com uma socialização infantil em maior escala. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as crianças, cada vez mais novas, começaram a ter maior contato com outras pessoas como babás e professoras, assim, tendo contato com o outro mais cedo.

De acordo com Barbosa (2007), a infância deve ser entendida como algo plural, pois somos desde o início de nossas vidas, seres diferentes, cada um com sua especificidade. A visão de ampliação de identidades vem sendo aceita por muitos autores e tentam compreender a infância como uma experiência única, porém, também como experiência socializadora, construída ativamente e sempre com um novo significado. As crianças não são algo vago ou igual a todas e, frases que dizem que todas as crianças são iguais, enfatizando alguns aspectos como a pouca idade, imaturidade, alegria e dependência foram ensinadas e passadas perante as gerações até que, achássemos normal esta característica nas crianças. Contrapondo esta afirmação, Barbosa (2007) afirma que ao longo do tempo, cada criança vivenciou a infância a sua maneira, tornando esse período da vida, algo singular para cada um.

Barbosa (2007), ao dissertar sobre crianças produzindo cultura, diz que a sociologia da infância, com os trabalhos de Sarmiento e Pinto, James, Jenk e Prout, assim como da antropologia da criança que foi produzida por Silva, Macedo e Nunues e também por Cohn, vem contribuindo para uma construção dessa nova visão de infância, pois, entendendo como vivem, pensar, agem, sentem, escutam e vendo seus modos e suas culturas, é mais fácil de entender a criança como grupo humano. Assim, para Cohn, as crianças devem ser agentes de sua própria ação e entender que as elas não sabem menos, apenas sabem coisas diferentes de nós, sentem coisas diferentes, pensam de maneira diferentes e agem diferentemente.

As crianças são ativas em nossa sociedade, tanto em suas relações, como nos processos de conhecimento que acontece desde que são muito pequenas. Segundo Barbosa (2007, p.1066):

Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas de sobrevivência -, elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Com esta citação de Barbosa (2007), se percebe que a brincadeira é elemento fundamental para a inserção da criança em uma sociedade, e que ela aprende com a convivência com outras crianças e adultos, e assim, acaba construindo uma identidade própria de si.

De acordo com a autora, Corsaro foi um dos primeiros investigadores das culturas infantis e mostrou que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas sim coletivo, já que é um processo cultural, que se dá através das relações de brincadeiras e de faz de conta desenvolvido pelas crianças. Essa cultura infantil não é avulso do mundo adulto nem dos meios de comunicação em massa.

Segundo Arendt (2003) citada por Barbosa (2007, p. 1067): "Além do papel de agente no nível microssocial, as crianças também são importantes no nível macro-histórico, nos modos como sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para as sociedades". Assim se pode perceber que a criança é agente e parte fundamental de nossa sociedade e deve ser sempre valorizada, já que ela produz uma cultura própria dessa fase e contribuem para que ocorram novidades no meio em que vivemos.

Barbosa (2007) mostra que vem aumentando os números de pesquisas realizadas com crianças em todo o mundo e há questões relacionadas à diversos âmbitos, como por exemplo, simplificando a fala da autora, em termos relacionados a classe social, escolarização, idade e gênero, que vem permitindo maior entendimento das vivências infantis. Sendo assim, havendo a criação de um diálogo entre o mundo da criança e do adulto, é possível se pensar em um modo de como educar e escolarizar as crianças.

A infância, como a modernidade procurou produzir, uma, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita, culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também a cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel. Barbosa (2007, p. 1069)

Como cita Barbosa (2007) acima, se percebe que a modernidade tentou produzir um modelo único de infância, que fosse obediente e subordinada para sempre, porém, essa infância idealizada, não existe mais. Como defende a autora, as crianças são grandes produtoras de cultura e promovem a socialização com seu próprio cotidiano, tanto em situações de brincadeiras, nas situações de

aprendizagem, com o convívio com os amigos e familiares. Essas experiências são próprias de cada um, e são construídas a todo o momento.

1.3 O gênero entre as brincadeiras

Finco (2003), em seu artigo chamado “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil”, relata a questão dos gêneros entre as brincadeiras dadas entre meninos e meninas. Para a autora, essa separação de gênero perante as brincadeiras se dá por fatores culturais e comportamentos pré-determinados. Porém, a autora ressalta que há raríssimos estudos em relação a questão do gênero nas brincadeiras. Segundo Finco (2003, p. 90):

Faria (2002) aponta que a questão de gênero na pesquisa educacional ainda é um tema pouco explorado. De acordo com a autora, as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças. Por outro lado, as investigações que privilegiam as diferenças etárias, e a infância em particular, raras vezes fazem análises de gêneros.

As pesquisas realizadas neste âmbito mostram que, meninos e meninas desde pequenos seguem as normas e os padrões estabelecidos pela sociedade, assim, mostram suas preferências, comportamentos e personalidades apropriadas para seu sexo.

Segundo Finco (2003), o conceito de gênero se tornou importante para a análise das brincadeiras. Segundo Joan Scott, citado por Finco (2003) o gênero é elemento construtivo nas relações sociais, já que fornecem um meio de descobrir e compreender as diversas formas de interação humana.

Para Finco (2003), ao se tratar de questões de gêneros nos ambientes educacionais é preciso ser capaz de ver, ouvir e sentir as diversas formas de sujeitos em sua concepção, no cotidiano escolar. Ainda segundo a autora, muitas pesquisas mostram que na escola há maneiras sutis de diferenciação entre os sexos, mas não se sabe se isso aparece na educação infantil.

No artigo escrito por Finco (2003) ela cita exemplos do livro *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha, onde os irmãos Pedro e Joana passam por baixo de um arco-íris e trocam de sexo e, assim percebem que, as coisas que são ditas como

só para meninos e só para meninas não existem. A autora ainda analisa este livro em reação nossa sociedade ser sexista e se percebe que temos muitos meninos que gostam e querem brincar das coisas ditas de meninas e, meninas que querem brincar com “coisas” de meninos.

De acordo com a observação realizada em uma escola de Educação Infantil por Finco (2003), foi constatado que nessa instituição em específico, as crianças realizavam atividades coletivas onde meninos e meninas se revezavam em seus papéis, sem optar por papéis considerados para homens ou mulheres e também, as crianças procuravam companheiros agradáveis para tal brincadeira, sem ter a preocupação de escolher um parceiro menina ou menino. Segundo Finco (2003, p. 94):

As crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos. Meninos participavam de brincadeiras como cuidar de casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que são vistos como funções das mulheres; assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante o momento da brincadeira.

Com esta citação e como a própria autora vem a explicar adiante, se percebe que as crianças não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e não reproduzem este fator que está tão presente no mundo adulto.

Louro (1997) citado por Finco (2003), afirma que a escola é fator importante no processo de conceitos e hierarquização sobre os sexos. Os estudos de Louro apontam que as instituições têm grande impacto em relação aos ensinamentos de concepções e condutas relacionadas ao gênero, e que tais maneiras de pensar se tornam naturais.

Ao se tratar da questão de naturalidade, Finco (2003) percebe que meninos e meninas criam novas maneiras de se agruparem no momento do brincar. É fato que as escolas apresentam a forma de como meninos e meninas são inseridos na sociedade, quando começam a aprender e a entender regras e valores, mas, a autora pode observar que, mesmo com tantos estereótipos, preconceitos e discriminações que existe nas relações ter adultos, a cultura da criança ainda não foi totalmente contaminada. Como diz Finco (2003, p. 95) “São os adultos que esperam que meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”.

A observação das brincadeiras, na escola pesquisada, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Finco (2003, p. 95)

Esses apontamentos permitem deixar claro que, é sim importante a interação entre meninos e meninas desde a mais tenra idade para que se crie uma relação de respeito entre os gêneros, e cabe ao professor saber dessa importância e deixar que essas relações ocorram de forma natural e livre.

Finco (2003) levanta outra questão muito importante, que é a estranheza e o incomodo tanto nos pais, quanto aos professores de educação infantil, que se é causado quando um menino ou uma menina não demonstram comportamento adequado para o seu sexo.

Na medida em que meninos e meninas rompem as barreiras do que se é considerado adequado para seu próprio sexo, já que as crianças são capazes de estabelecer várias relações e provam a todo o momento algo que lhe é diferente, fazendo coisas que são motivadas pela sua curiosidade de conhecer o mundo, é capaz de perceber que a escola tem mais uma característica nessas relações, já que o ambiente da escola infantil pode ser ou não, para favorecer o sexismo. Na escola pesquisada pela autora, o limite entre os gêneros se mistura e, meninos e meninas, interagem juntos sem qualquer problema. Segundo Finco (2003, p.96):

A escolha e a utilização dos brinquedos pela criança foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas. É importante ressaltar que os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social e as crianças a todo o momento recriando novos significados.

Bellotti (1975) citada por Finco (2003) faz uma diferenciação entre os gêneros com base nos brinquedos. Bellotti explica em sua obra que existem brinquedos neutros, que servem tanto para meninos quanto para meninas. De modo geral, os brinquedos considerados neutros não são tão estruturados, como por exemplo, um quebra- cabeça. Mas quando se há uma maior estruturação, essa diferenciação fica explicita. Segundo Bellotti (1975, p.75-76 apud Finco, 2003, p.97):

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quatinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar.

Com a citação posterior, fica claro a diferenciação dada por Bellotti (1975) sobre os brinquedos neutros e os mais estruturados.

Conforme foi observado por Finco (2003), a violação em relação aos brinquedos considerados como apropriados a cada sexo, aconteceu em vários momentos da brincadeira. Meninos e meninas brincavam do que tinham vontade e ao utilizar todos os brinquedos quisessem. As crianças não deixavam que os costumes e hábitos os limitassem de conhecer e provar o mundo e todas as suas formas. Ainda de acordo com a autora, não havia fronteira para as brincadeiras e assim, se pode concluir que os limites impostos nos brinquedos e brincadeiras são criados pelos adultos e não tem significado para as crianças no momento do brincar. Segundo Finco (2003, p. 97):

Esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca ou uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual.

Essa citação ressalta ainda mais que, crianças que brincam com brinquedos do sexo oposto não se tornarão homossexual. Essa grande preocupação em relação à sexualidade da criança não vem só dos pais, mas também dos educadores, que se preocupam em manter a masculinidade considerada homogênea, segundo Finco (2003). Ainda de acordo com a autora, esta preocupação do adulto está relacionada a não diferenciação de entre gênero e identidade sexual.

Com a observação realizada por Finco (2003), se percebe que a forma como o momento do brincar é disponibilizado e organizado, pode acontecer de duas maneiras. Em um primeiro momento, a professora deixa acessível às crianças uma

diversidade de brinquedos, sendo assim, os pequenos assumem os papéis que sentem vontade, sem ser algo específico para seu sexo. Em um segundo momento, a professora pode organizar a brincadeira sem refletir, ou seja, ela pode favorecer o sexismo, fazendo com que os grupos sejam divididos entre meninos e meninas, mas de uma maneira espontânea.

Segundo Finco (2003), a escola não é um local neutro, já que ela participa de forma sutil na construção da identidade de gênero de maneira desigual. discutir as questões de gênero na educação, requer reflexão sobre as práticas educacionais aplicadas e assim, redescobrimos e reconstruindo significados e cria novos significados perante nossa história.

Para a conclusão deste assunto, como é registrado pela autora, relacionar gênero e infância permite que se percebam novas formas de ser menino e de ser menina em sua toda sua complexidade e simplicidade. Segundo Finco (2003, p. 100) “Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude”.

Após tudo o que se foi discutido neste capítulo, o próximo tratará as contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento cognitivo da criança.

2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Antes de começar a explicar como o brincar age na parte cognitiva da criança, considero importante dissertar sobre alguns ideais que embasam a teoria sócio histórico de Vygotsky. Segundo Oliveira (2005), Vygotsky se apoiava em ideias que consideravam a psicologia em uma perspectiva que considerava o homem como corpo e mente, como ser biológico e ser social, como membro da espécie humana e ao mesmo tempo, participante de um processo histórico.

Segundo a autora, essa nova abordagem definida por Vygotsky se poia em três ideias principais, considerados como pilares para sua teoria. Tais pensamentos são apoiados em ideias como, as funções psicológicas tendo suporte biológico uma vez que são produtos de atividades cerebrais; o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais do individuo, pois se desenvolvem em um processo histórico, e por fim, ele tem como ideal, que a relação homem e mundo é mediada por símbolos. Segundo Oliveira (2005, p.23-24):

A postulação de que o cérebro, como órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico toca um dos extremos da psicologia humana: o home, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas **um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.**

Tal plasticidade citada acima, quer dizer que o cérebro adquire novos conhecimentos, porém, como órgão físico não muda em nada. A autora também explica que, para Vygotsky, o homem passa de biológico para sócio-histótico, pois há a presença da cultura em seu desenvolvimento, e a mesma é essencial. Por fim, ela também explica que o conceito de mediação é de extrema importância para Vygotsky, já que as relações entre homem-mundo não é direta, mas sim mediada.

O desenvolvimento humano para Vygotsky, segundo Oliveira (2005) são centrados entre as relações de desenvolvimento e aprendizado. Vygotsky se difere de outros autores eu tratam de desenvolvimento, como Wallon e Piaget, pois ele não chegou a desenvolver uma concepção muito estruturada do desenvolvimento,

detalhando a fase da infância até a vida adulta, mas nos oferece reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos relacionados a este tema.

De acordo com a autora, Vygotsky evidencia em sua obra a importância do processo de aprendizado, que está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento, ou seja, aprendizado e desenvolvimento são dois termos indissociáveis para Vygotsky, e ainda vai além, dizendo que se o indivíduo não tivesse inserido em determinado meio, ou em determinada cultura, certos aprendizados não ocorreriam. Oliveira (2005) exemplifica esta situação dizendo que se um indivíduo vive em um grupo cultural isolado que não dispõe um sistema de escrita, e se continuar isolado neste grupo que desconhece a escrita, ele nunca será alfabetizado e assim, apenas o aprendizado da leitura e da escrita, possibilitaria o processo de desenvolvimento interno deste mesmo indivíduo, e seu desenvolvimento seria alterado. Segundo Oliveira (2005, p. 58):

Essa concepção de que o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**.

Explicando melhor este conceito que para Vygotsky é essencial para a compreensão de algumas ideias, Oliveira (2005) diz que, quando nos referimos ao conhecimento de uma criança, devemos compreender o que ela já sabe, onde ela já chegou. Ao observarmos, e concluirmos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, refere-se ao que ela sabe sozinha, sem a ajuda de um colega de classe, de algum adulto, seja professores, pais, familiares ou outros quaisquer. Vygotsky denomina esta capacidade de realizar ações de maneira independente como zona de desenvolvimento real, que se refere as etapas alcançadas e também de desenvolvimentos já consolidados pela criança.

Vygotsky também chama a atenção para o desenvolvimento potencial da criança, ou seja, a capacidade que ela tem de desempenhar alguma tarefa com a ajuda de algum adulto. A autora nos fala que, há tarefas que as crianças não conseguem realizar sozinhas, mas se tiver a ajuda de alguém que lhe mostre pistas, leia instruções e lhe ajude durante o processo ela será capaz de realizar. A

possibilidade de um desempenho bem sucedido com a ajuda de alguém é essencial para a teoria de Vygotsky, já que ao realizar alguma tarefa com a interferência do outro, representa uma fase do desenvolvimento, segundo Oliveira (2005, p. 60):

A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não apenas etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Outro aspecto que torna essa interferência importante, é que com ela, ocorre interação social no processo psicológico humano. O desenvolvimento individual que acontece em um ambiente social em contato com o outro, promove e é essencial no processo do ser psicológico individual. A autora então diz que, é a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o desenvolvimento real, que é marcado pela independência da criança perante a resolução de algum problema, e o desenvolvimento potencial, que é definido pela resolução de um problema diante da mediação de algum adulto.

Enfim, a zona de desenvolvimento proximal, também chamada de ZDP, refere-se, segundo Oliveira (2005, p.60) “[...] ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.” Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal, é aquele desenvolvimento que está em constante mudança, já que algo que hoje a criança realiza com o auxílio de um adulto, dali a algum tempo, realizará sozinha, consolidando seu desenvolvimento.

Após este breve comentário sobre os pensamentos, conceitos e teoria de Lev Semenovich Vygotsky, pode-se dar início ao estudo sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Para Vygotsky (1991) é enorme a influência que o brinquedo exerce no desenvolvimento da criança. Segundo Oliveira (2005), diz que para Vygotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo uma enorme influência no desenvolvimento, além de que o comportamento da criança é altamente ligado pelas características do meio em que estão inseridas.

Como é dito por Vygotsky, é muito difícil para uma criança com três anos de idade não se envolver em situações imaginárias, já que isso seria um meio que

permitiria a criança ter comportamentos diferentes dos são importas a elas no dia a dia. Segundo Vygotsky (1991, p. 64):

O comportamento de uma criança muito pequena é determinado, de maneira considerável - e o de um bebê, de maneira absoluta - pelas condições em que a atividade ocorre, como mostraram os experimentos de Lewin e outros(2). Por exemplo, a grande dificuldade que uma criança pequena tem em perceber que, para sentar-se numa pedra, é preciso primeiro virar de costas para ela, como demonstrou Lewin, ilustra o quanto a criança muito pequena está limitada em todas as ações pela restrição situacional. É difícil imaginar um contraste maior entre o que se observa no brinquedo e as restrições situacionais na atividade mostrada pelos experimentos de Lewin. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Esta citação permite perceber que, o brinquedo age de forma diferente no desenvolvimento do que situações que podem ocorrer no dia a dia, permitindo assim, que ação do brincar mostre de maneira mais clara algumas situações e, como dito por Vygotsky (1991), o brinquedo age numa esfera cognitiva.

Segundo Vygotsky (1991), em estudos realizados por Lewin sobre a natureza motivadora dos objetos, ele concluiu que para crianças muito pequenas o próprio objeto mostra o que a ela tem de fazer, como é citado o exemplo da porta, onde a criança se vê diante de uma situação onde ela terá que abri-lá e fecha – lá, no caso da escada, que ela suba, e este pensamento segue por outras diversas situações. Ainda segundo o autor, os objetos têm forças motivadoras e conseguem determinar o comportamento da criança pequena.

Para Vygotsky (1991), no caso dos brinquedos, os objetos perdem sua força determinadora, e a criança mesmo vendo tal objeto, o manipula e age de maneira diferente do que se é esperado, como é explicado por Vygotsky (1991, p. 65):

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia-a-dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença "Tânia está de pé", quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para "Tânia está sentada".

Para que esta situação fique mais clara, Vygotsky (1991) ilustra a situação de que as crianças agem de certo modo independentemente do que vêm, falando sobre alguns pacientes com lesões cerebrais, que perderam a capacidade agir conforme

veem. Na citação acima, a situação é de que foi pedido a uma criança de dois anos repetir uma frase, porém, ao perceber que a situação falada era diferente da situação observada, a criança muda a frase, e esta situação é encontrada em certas doenças.

Vygotsky (1991) cita Goldstein e Gelb, que dizem que vários pacientes eram incapazes de dizer algo que não fosse verdadeiro. A ligação de percepção e significado pode ser vista na fase do desenvolvimento da fala da criança. Porém, na idade pré-escolar é visto uma diferenciação entre significado e o campo de visão.

O brinquedo permite que o pensamento se separe dos objetos e a ação do brincar se dá por meio das ideias, e não das coisas já pré-determinadas pelo mundo, como por um exemplo, um cabo de vassoura se torna um cavalo, e como é observado por Vygotsky (1991, p. 65):

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado "cavalo" de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um "cavalo-de-pau" como pivô. Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.

Para Vygotsky (1991, p. 66) “Essa razão simboliza a ideia de que toda percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas”. Ainda como explica o autor, o objeto é dominante na relação entre objeto/ significado e o significado depende dele para a criança. Porém, em outros casos acontece o inverso, ou seja, na relação significado/ objeto, o significado é dominante, como por exemplo, quando um cabo de vassoura se torna um cavalo para a criança.

Segundo o autor, é errônea a ideia de que, para uma criança, qualquer objeto pode ser qualquer coisa, como Vygotsky (1991) cita o exemplo de que para uma criança, um cartão postal não vai se tornar um cavalo, diferentemente de um adulto,

que faz uso consciente dos símbolos e para ele um cartão postal pode se tornar um cavalo ou até mesmo um palito de fósforo. Segundo Vygotsky (1991, p. 66):

Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser um cavalo uma vez que não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança. Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas mudando no entanto, seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.

Com esta citação, o que foi dito anteriormente ganha maior clareza, já que para a criança, não é qualquer objeto que pode atribuir o significado desejado e, sendo assim, ressaltando novamente o que já foi explicado, o objeto não se torna qualquer coisa.

No brinquedo, a criança trabalha com significados e ações diferentes do objeto e da realidade, mas ela também inclui no brinquedo, ações reais, o que cria certa contradição. Segundo Vygotsky (1991, p. 66) "Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo". Este momento de transição é um estágio que impõe os limites da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser desconexo de situações reais.

Quando um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado "cavalo" do cavalo real, a criança faz com que um objeto influencie outro semanticamente. Ela não pode separar o significado de um objeto, ou uma palavra do objeto, exceto usando alguma outra coisa como pivô. A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa. Para uma criança, a palavra "cavalo" aplicada ao cabo de vassoura significa "eis um cavalo", porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra. Vygotsky (1991, p.66)

Assim se dá início a uma fase de transição, pois a criança lida com os significados como se eles fossem objetos. Com o uso do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, como é definido pelo autor, já que ela inconscientemente faz a palavra se tornar algo concreto.

Para Vygotsky (1991), a criação de uma situação imaginária não é algo que acontece de uma hora para a outra na vida de uma criança, já que isso é a primeira manifestação de independência dela em relação à imposição de situações. Segundo Vygotsky (1991, p.66):

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Esta citação promove a quebra do pensamento vindo do senso comum de que, praticando o ato do brincar, a criança aprende de maneira mais fácil, já que ela se submete a regras e assim, tem de renunciar aquilo que realmente quer, deixando de lado sua ação impulsiva, que dá a sensação de prazer do brinquedo. Assim, umas das qualidades do brinquedo é que, ele torna as regras desejáveis para os pequenos.

De acordo com Oliveira (2005), é justamente na regra das brincadeiras que as crianças se comportam de forma mais avançada do que o normal para a sua idade, como por exemplo, quando ela brinca que é um motorista de ônibus, ela se espelha no modo de como é um motorista, pelo que ela já conhece, e age como tal, o que a impulsiona a agir como alguém além de sua idade.

Ainda segundo a autora, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal pelo fato da criação da situação imaginária e pela definição de regras específicas, sendo assim, é no brinquedo que a criança se comporta de forma mais avançada, como também aprende a separar objeto de significado. Uma análise mais profunda, segundo Oliveira (2005, p.67) “[...] revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança”. Assim, de acordo com a autora, o favorecimento do envolvimento de crianças com brincadeiras- principalmente as que promovem a situação do faz de conta- tem explícita função pedagógica.

2.1 A presença da brincadeira nas fases do desenvolvimento infantil

A brincadeira é algo constante na vida de todo ser humano, além de ser peça chave em relação ao desenvolvimento integral de toda criança. Almeida (1998), tendo como a base da psicologia genética, atribui a cada fase do desenvolvimento infantil, uma natureza de jogo, levando em conta estudos de Piaget, Chateau e

Wallon, que contribuíram em larga escala para a formação de uma educação lúdica com propriedade e comprometimento.

Almeida (1998) analisa as fases do desenvolvimento de um a sete anos, sempre enfatizando o papel do brincar em cada fase, que são o período sensório motor, simbólico e a fase intuitiva.

A fase sensória motora de acordo com o autor vai de um até dois anos. A criança nesta fase do desenvolvimento é pura percepção e começa a aguçar seus sentidos, já que percepção é altamente utilizada, e seu cérebro também. Segundo Almeida (1998), o jogo nesta fase é pura assimilação da criança como sujeito, do “eu”. O bebe brinca com o seu corpo, movimentando braços, pernas, dedos e músculos, e tais brincadeiras satisfazem a criança, contribuindo para o aperfeiçoamento de seus movimentos.

Neste período, Almeida (1998), cita tais movimentos, que são brincadeiras para a criança, são caracterizados como jogos funcionais, no qual sua origem se situa do funcionamento dos aparelhos motores da criança. Segundo Almeida (1998, p.43):

Os jogos de exercícios, que à primeira vista parecem ser apenas a repetição mecânica de gestos automáticos, caracterizam para os bebês os efeitos esperados, isto é, a criança age para ver o que sua ação vai produzir, sem que por isso se trate de uma ação exploratória. O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum: a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapões e superpõe “para ver no que vai dar”. Portanto, desde o início introduz uma atividade lúdica da criança uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita.

Com esta citação se percebe que, as brincadeiras dos bebês, não são meros estímulos involuntários, mas sim, um movimento que ele realiza para ver resultados, ou seja, ver o que sua ação irá produzir, como diz a autora. Ao brincar, se produzem estímulos cerebrais, e se cria assim, impressões verdadeiras que irão aparecer no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Almeida (1998), Piaget diz que, quanto mais a criança ouve e vê, mais ela quer ver e ouvir, já que as informações novas quando chegam ao cérebro, geram novas conexões e isso as mantem sempre ativas, é por isso que essa relação por meio de estímulos visuais e auditivos com a criança pequena é de extrema importância, já que em apenas dois anos, a quantidade de informações que

a criança adquire é surpreendente, além de ter conhecimento a uma língua complexa.

De acordo com o autor, a criança nesta fase do desenvolvimento, precisa do adulto por inteiro, dedicado totalmente a ela. Segundo pesquisas realizadas com animais, quando filhotes, se isolados em seus primeiros anos de vida, são mais propensos a serem agressivos e tímidos, além de perturbações em relação aos comportamentos sociais. A primeira infância é muito rica, e deve ser extremamente estimulada, já que a perda desse período pode gerar consequências irreparáveis. Por este motivo, a presença do adulto no período sensório motor é tão importante.

Após este período, a autora faz relação do brincar com a fase simbólica, que é dos dois aos quatro anos aproximadamente. Neste momento, a criança começa a se diferenciar, por exemplo, de um animalzinho. Esta, segundo Almeida (1998), é uma das fases mais importantes para a vida da criança, em todos os aspectos.

É nesta fase, que a criança começa a realizar movimentos motores mais específicos, adorando atividades como rasgar, pegar no lápis, mexer em diversos objetos, encaixar, montar e desmontar coisas, dando uma intenção inteligente a seus movimentos. Segundo Almeida (1998, p.45)

Os exercícios motores dos músculos amplos e finos passam a ser dirigidos e aplicados segundo uma ordem “intencional”, provocando-lhe manifestações psicomotoras. Essas manifestações são expressões de puro simbolismo, representado na mente. Ela brinca de casinha, motorista, cavalo-de-pau, dança etc. como forma de expressão do mundo que viu e interiorizou. Na fase do “faz-de-conta”, imita tudo e todos. O “jogo simbólico” se explica pela assimilação do “eu”-ele é o pensamento em sua forma mais pura. Por isso ela gosta de participar de todos os tipos de brincadeiras que evidenciam movimentos corporais, imitações e pequenas descobertas.

As brincadeiras mais simples de que participa são verdadeiros estímulos ao desenvolvimento intelectual. Quando mais informações receber, mais registro ocorrerá em seu cérebro. Piaget afirma: “Jogando elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho”.

Esta citação revela muitas informações relevantes a cerca do brincar no desenvolvimento. A criança ao brincar de faz de conta, e por a imaginação em prática, faz descobertas sobre o mundo em que vive, e as interioriza para si, como

um novo conhecimento adquirido. Ainda se pode perceber, que as brincadeiras são puros estímulos intelectuais, promovendo uma evolução na criança.

O autor ainda enfatiza que nesse período, a imaginação trabalha apenas com materiais concretos, e por este motivo, é importante o estímulo que reforce estruturas que alarguem horizontes. Segundo o autor, atividades como canto, encaixe, histórias, descobertas, contato com letras e adivinhações são indispensáveis para o desenvolvimento de fato.

Por fim, o autor traz a fase intuitiva, que vai dos quatro aos seis/sete anos aproximadamente. Neste momento, sob a forma de exercícios psicomotores, a criança transforma a real necessidade em função das necessidades do “eu”. O brincar de modo geral, passa a ter uma importância absoluta para as crianças, em um sentido tido como funcional e utilitário segundo ao autor.

De acordo com o autor, as brincadeiras mais praticadas pelas crianças são aquelas que seus corpos estão em movimento. É neste momento também, que se inicia a famosa fase do por que, onde o conhecimento da criança se torna mais sólido a cada nova descoberta e conhecimento.

Segundo Almeida (1998), todos os jogos pelos quais a criança se interessa e participa, compõe verdadeiros estímulos nos esquemas perceptivos e operativos. Nesta fase, a criança ao brincar, não consegue coordenar seus esforços com os das outras crianças, porém, sente necessidade de estar junto, ou seja, de se sociabilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, foi possível compreender que o brincar se caracteriza de várias formas, e se apresenta de forma mais complexa do que o senso comum apresenta. Ele possui divisões que vão de uma simples brincadeira fornecida pela gesticulação de membros do corpo, muito praticada por bebês, até o brincar de faz de conta, que é um momento onde a criança assume papéis, e internaliza características do mesmo, além de acionarem seu pensamento para a resolução de problemas.

Durante este trabalho, foi procurado enfatizar que, o brincar não é utilizado para ocupar o tempo das crianças, mas sim, é necessidade da criança, pois com ele ela trabalha seu cognitivo e assim o desenvolve. É importante ressaltar que, os professores tem função primordial no ato do brincar, já que ele deve assumir um papel de observador, analisando as potencialidades e dificuldades de seus alunos, e também oferecendo materiais adequados para este momento, tornando assim este ato construtivo.

Foram estabelecidas relações e diferenças entre jogos e brincadeiras, uma vez que esses termos são confundidos constantemente, porém, com embasamento teórico, pode-se observar que jogo tem um contexto social e exige regras das crianças. Por outro lado temos o brinquedo, que não exige regras, é algo livre, onde a criança o usa da forma que achar conveniente para o seu momento. Tanto jogos quanto brinquedos, são ricos instrumentos pedagógicos.

É importante ressaltar que, nem sempre o brincar e a imagem de criança existiram. Antigamente, crianças eram tidas como mini adultos e exerciam as mesmas funções que os adultos. O brincar sendo assim ocupava um segundo plano.

A partir do que foi dito até aqui, ainda falta responder a questão central deste trabalho: como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo?

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, possibilitando assim, que ela consiga realizar de modo autônomo atividades que antes, precisava da mediação de um adulto, ou seja, o brincar faz com que a criança saia de seu nível atual, para um nível mais avançado. O ato do brincar também faz

com que a criança perceba de maneira mais clara situações que ocorrem no dia a dia, fazendo com que o brincar atue numa esfera cognitiva. É através do brincar, que a criança também age de maneira mais avançada do que a adequada para sua idade, e aprende a separar objeto de significado.

É ressaltado também, que a brincadeira como parceira do desenvolvimento, acontece desde a mais tenra idade, uma vez que desde bebê, a criança já brinca com seus membros, não como ato involuntário, mas esperando algum resultado. Assim se cria impressões verdadeiras, que auxiliam no desenvolvimento cognitivo.

Pode-se concluir através deste trabalho que, o brincar é essencial para a promoção do desenvolvimento integral infantil, mas com grande ênfase na esfera cognitiva. A brincadeira não pode ser pensada apenas como um passatempo, como já foi dito anteriormente, mas sim como algo que age na construção da personalidade e na inteligência da criança, fazendo com que ela se desenvolva de maneira prazerosa e ludicamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica. Técnicas e Jogos Pedagógicos**. Edições Loyola. 1998. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=fzErzs9UkwC&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q&f=false> acesso em 8 de novembro de 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas Escolares: Culturas de Infância e Culturas Familiares: As socializações e as Escolarizações no Entretecer destas Culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1059- 1083, out. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Vol 1**. Brasília: MEC/SEF.
- FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições, v. 14, n.3 (42) – set./ dez. 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Christiano Mendes de; SILVA, Cristina Leles. **Educação e Cidadania**. Taubaté. Cabral Editora, 2005
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo. Editora Scipione. 2005
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SILVA, Daniela de Castro; HOMRICH, Marcele Teixeira. **Brincadeiras e Brinquedos na Atualidade: Breve Contribuição Articulando a Infância e a Escola**. Santa Cruz do Sul. Revista Reflexão e Ação, v.18, n2, p.198-213. Dez 2010. Disponível em <file:///D:/Users/User/Documents/PEDAGOGIA/TCC/1561-9952-1-PB.pdf> acesso em 21 de maio de 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes 1991. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf> acesso 18 de julho de 2017.
- WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. São Paulo. Caderno de Pesquisa.n.92 1995.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**.São Paulo. Martins Fontes 2010.

