

# Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação



EDITORA AFILIADA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação / Tizuko M. Kishimoto  
(Org.); — 14. ed. — São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1647-2

1. Brinquedos educacionais 2. Educação 3. Jogos educativos
4. Jogos infantis I. Kishimoto, Tizuko Morchida.

96-3053

CDD-371.3078

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brincadeiras infantis : Educação 371.3078
2. Jogos infantis : Educação 371.3078

**Tizuko M. Kishimoto (Org.)**

Edda Bomtempo • Heloísa Dupas Penteado • Leny Magalhães Mrech •  
Manoel Oriosvaldo de Moura • Maria Felisminda de Rezende e Fusari •  
Maria Luisa Sprovieri Ribeiro • Marina Célia Moraes Dias •  
Sahda Marta Ide • Tizuko Morchida Kishimoto

# Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação

14ª edição

13ª reimpressão

 **CORTEZ  
EDITORA**

JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO  
Tizuko Morchida Kishimoto (Org.)

*Capa:* DAC

*Revisão:* Ana Paula Luccisano

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Assessoria editorial:* Eny Maia

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1996 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil – setembro de 2023

## Sumário

Apresentação	
<i>Tizuko Morchida Kishimoto</i> .....	7
<b>1. O jogo e a educação infantil</b>	
<i>Tizuko Morchida Kishimoto</i> .....	15
<b>2. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar</b>	
<i>Marina Célia Moraes Dias</i> .....	49
<b>3. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário</b>	
<i>Edda Bomtempo</i> .....	63
<b>4. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática</b>	
<i>Manoel Oriosvaldo de Moura</i> .....	81
<b>5. O jogo e o fracasso escolar</b>	
<i>Sahda Marta Ide</i> .....	99

<b>6.</b> O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais <i>Leny Magalhães Mrech</i> .....	121
<b>7.</b> O jogo na organização curricular para deficientes mentais <i>Maria Luisa Sprovieri Ribeiro</i> .....	149
<b>8.</b> Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial <i>Maria Felisminda de Rezende e Fusari</i> .....	161
<b>9.</b> Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico <i>Heloísa Dupas Penteado</i> .....	187
Sobre os autores.....	205

## Apresentação

Os artigos incorporados neste livro fazem parte dos estudos e pesquisas conduzidos pelo Grupo Interinstitucional sobre o Jogo na Educação, com sede na Faculdade de Educação da USP, constituído por docentes e pesquisadores vinculados às áreas do ensino de Matemática, Educação Especial, Pré-Escola, Meios de Comunicação de Ensino e Psicologia Escolar.

Entre os objetivos do grupo destacam-se pesquisas conjuntas, análise de paradigmas teóricos que explicitam o jogo, discussão de pesquisas, publicação e divulgação.

A presente obra, fruto de estudos que datam de 1993 a 1994, destinada a professores, a pesquisadores e ao público em geral, privilegiou, em sua estruturação, a discussão da natureza do jogo, suas manifestações e funções, bem como sua utilização em áreas do ensino e da formação de professores.

O primeiro trabalho, “O jogo e a educação infantil”, apresentado por Tizuko Morchida Kishimoto, na 17ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, Minas Gerais, em 1994, é um estudo de natureza conceitual em que se discute o significado do jogo ao longo da história e a polêmica que acompanha a apropriação deste termo no campo da educação. A perspectiva do artigo é demonstrar a amplitude dos fenômenos e suas significações, que são históricas, e apontar especificidades de termos como

brinquedos e brincadeiras, que carregam a dimensão da criança, além de outros, como material pedagógico e brinquedo/jogo educativo, que delinham o espaço do trabalho docente. Apesar da miríade de fenômenos e significados que congrega o campo, ressalta, também, que todo jogo só tem existência dentro de um processo metafórico que permita a tomada de decisões pelo jogador. Entre as mais comuns no campo da educação infantil, a autora exemplifica as brincadeiras de faz de conta, tradicionais, de construção e de regras.

O segundo artigo, “Metáfora e pensamento”, de Marina Célia Moraes Dias, apresenta considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. Elaborado inicialmente para fins de crédito de doutoramento, discute o papel da metáfora na construção do pensamento e da linguagem. A partir de referenciais de Arbid e Hesse, enfatiza a importância do jogo na gênese da metáfora, instrumento primeiro da aquisição do conhecimento discutido por teóricos como Piaget, Vygotsky e Bachelard, buscando romper com a concepção linear e positivista da linguagem, presente em nossas escolas e nos cursos de formação do educador. Propõe, em contraponto, a construção de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente na interação com o outro e com a cultura, e cuja capacidade de pensar está ligada à de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.

O terceiro trabalho, de Edda Bomtempo, trata da modalidade de brincadeira conhecida como faz de conta ou do papel das representações e do imaginário na vida da criança, elaborado especialmente para integrar esta obra.

Inicialmente, a pesquisadora recorre a concepções literárias que remontam ao período romântico, como o jogo de faz de conta presente nos romances de Mark Twain, que relata as peripécias de Tom Sawyer e seus amigos que brincavam de

pirata, capitão de barco, além de abordagens teóricas, notadamente de Piaget e Vygotsky, para mostrar a relevância desta modalidade de brincadeira. Em seguida, apresenta relatos de pesquisa sobre super-heróis e o significado da brincadeira com bonecas incorporando exemplos de situações e comportamentos apresentados pelas crianças, quando obrigadas a lidar com algo difícil ou doloroso.

Finalmente, trata da importante questão, muitas vezes marginalizada pelos educadores, que não percebem a necessidade de considerar o papel do brinquedo-objeto, suporte de representações e ações.

O quarto trabalho, de Manoel Oriosvaldo de Moura, “A séria busca no jogo: do lúdico na matemática”, publicado no periódico *A Educação Matemática em Revista — SBEM*, n. 3, p. 17-24, 2º sem. 1994, remete-nos para uma reflexão acerca do papel do jogo enquanto elemento cultural que integra a formação de conceitos. Nesta perspectiva, o jogo deve ser visto como conhecimento e produtor de conhecimento.

O autor apresenta como os teóricos justificam as possibilidades do jogo na educação e, em particular, na educação matemática. A análise mostra indicadores de que se começa a sair de uma visão de jogo apenas como material instrucional que sustenta o ensino, para atribuir-lhe natureza lúdica, incorporando aspectos afetivos que tornam o ensino e a aprendizagem atividades significativas. O professor, como organizador do ensino, anula a polêmica criada em torno da apropriação do jogo, ao incorporá-lo em um projeto educativo, respeitando as decisões dos alunos e materializando a intencionalidade do ato educativo.

O quinto artigo, “O jogo e o fracasso escolar”, de Sahda Marta Ide, apresentado em 1992 no Congresso *Le jeu et l’avenir*, em Paris, analisa a utilização do jogo como recurso metodológico no trabalho com grupos de crianças em situações de risco.

Rotular indevidamente crianças de deficientes mentais leves, em decorrência de erros de avaliação da capacidade de inteligência, gera situações de fracasso escolar. Há necessidade de melhorar os parâmetros mínimos de avaliação do potencial de aprendizagem e investigações sobre o modo de aumentar este potencial, por meio de intervenções cognitivas adequadas. Para reverter o fracasso a autora sugere a utilização do jogo como alternativa para prover competência cognitiva fundamental para a aquisição de conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular, indicando a relevância da qualidade da ação do mediador.

O sexto artigo, de Leny Magalhães Mrech, “O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais”, trata da intervenção psicopedagógica que se requer para atender a necessidades específicas do aluno, subsidiada por uma concepção dinâmica e pluricausal do processo de ensino-aprendizagem, em que as estruturas de alienação do saber desempenham um papel nuclear na produção do fracasso. Tais estruturas incorporam o processo de coisificação dos símbolos que se estabelecem a partir da criação de formas preestabelecidas de hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave. O mesmo símbolo que serviu inicialmente para o professor e o aluno aprender pode, em um segundo momento, transformar-se em uma estrutura de alienação do saber. As estruturas de alienação são os *clichês* do cotidiano escolar que surgem antes mesmo do contato do aluno e do professor com o material novo. É fundamental que o professor quebre esses estereótipos para que o aluno não paralise seu processo de ensino-aprendizagem.

O sétimo trabalho, “O jogo na organização curricular para deficientes mentais”, de Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, elaborado especialmente para integrar esta obra, pretende introduzir uma discussão sobre algumas possibilidades de utilização

do jogo no trabalho com deficientes mentais. Inicialmente, a autora discute concepções e práticas tradicionais arraigadas e inadequadas que geram formas estereotipadas de trabalhar com portadores de deficiências, menosprezando seu potencial, reafirmando suas impossibilidades e condenando-as a atividades repetitivas e nada desafiadoras. Analisa alternativas de mudança nos procedimentos de ensino, a partir da abordagem psicogenética, que priorizem aspectos lúdicos na organização curricular.

O oitavo artigo, de Maria Felisminda de Rezende e Fusari, “Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial”, resultou de uma pesquisa realizada entre 1987-90 junto a 235 estudantes de Magistério e de Pedagogia na capital de São Paulo. Durante as aulas de Didática e Educação e Meios de Comunicação, da referida professora, 67 professorandos registraram e discutiram suas opiniões sobre brincadeiras e brinquedos de um dos programas de TV assistidos por um grande número de crianças brasileiras: o *Xou da Xuxa*. A análise do conteúdo das brincadeiras e brinquedos contidos no programa ajudam professores em formação a pensarem e posicionarem-se sobre os reflexos dos modos de brincar. Da mesma forma, a apropriação dos brinquedos presentes nos vários contextos de que participa a criança remete para a necessidade de pesquisar formas adequadas de incorporação do lúdico na TV.

O último artigo, de Heloísa Dupas Penteadó, “Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico”, considera o jogo como recurso liberador da espontaneidade e do imaginário, desempenhando papel importante no “ato criador”. Por sua natureza de exploração, fruto de ambiente livre de pressões, o videopsicodrama pedagógico, como modalidade do jogo dramático, traz grande contribuição à formação de “professores-autores”, capazes de “significar” a sua docência. Utilizar situações

de jogo, de “brincadeira” na formação pedagógica remete para o uso metafórico das propriedades do jogo, de liberação do imaginário, da espontaneidade com vistas à compreensão das dificuldades de situações de ensino-aprendizagem.

O conjunto dos artigos apresentados certamente constituirá referencial importante para os que valorizam os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares.

*Tizuko Morchida Kishimoto*  
São Paulo, julho de 1995.





Japão, creches 1989

## CAPÍTULO I

# O jogo e a educação infantil

*Tizuko Morchida Kishimoto*

### **Jogo, brinquedo e brincadeira**

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

O que dizer de um jogo político quando se imagina a estratégia e a astúcia de parlamentares e empresários negociando vantagens para conseguir seus objetivos? Ou de uma partida de basquete em que a estratégia do armador é a responsável pela vitória? Ou de um jogo de baralho em que o objetivo maior é o dinheiro a ser ganho na partida? Quais os elementos que caracterizam tais jogos? A incerteza que paira em qualquer partida, quer seja de basquete quer de futebol? A astúcia dos políticos? A estratégia do jogador de xadrez? O prazer que acompanha brincadeiras de pular amarelinha, brincar na areia ou soltar pipa? A flexibilidade de conduta que leva o jogador a experimentar novas jogadas, novas situações? O desenvolvimento de habilidades cognitiva, manual ou social subjacentes a um jogo de construção? O não sério, o fútil, que caracteriza o jogo pelo dinheiro? Outras indagações começam a aparecer, quando se fala em utilizar jogos como a dama para ensinar cálculo matemático ou quebra-cabeça para ensinar formas geométricas. Neste caso, temos o jogo ou é o ensino que prevalece?

Qual a diferença entre um jogo de futebol profissional e um de várzea? Seria a falta de rigor no cumprimento das regras ou o prazer manifesto no jogo coletivo? Ou ambos?

Que especificidades marcam situações como a disputa de uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca?

Na partida de xadrez, há regras externas que orientam as ações de cada jogador. Tais ações dependem, também, da estratégia do adversário. Entretanto, nunca se tem a certeza do lance que será dado em cada passo do jogo. Este tipo de jogo serve para entreter amigos em momentos de lazer, situação na qual predomina o prazer, a vontade de cada um participar livremente da partida. Em disputa entre profissionais, os dois parceiros não jogam pelo prazer ou pela vontade de o fazer mas são obrigados

por circunstâncias como o trabalho ou a competição esportiva. Neste caso, pode-se chamá-lo de jogo?

O gato que rola uma bola tem o comportamento igual ao de uma criança que brinca com a bola? Enquanto a criança tem consciência de seus atos, escolhe deliberadamente brincar, ou não, no caso do gato, não seriam os instintos biológicos do animal os estimulantes da ação de rolar a bola? Pode-se afirmar que o jogo do animal é semelhante ao jogo infantil?

Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?

A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração.

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas mani-

festações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Para aumentar a complexidade do campo em questão, entre os materiais lúdicos alguns são usualmente chamados de jogo, outros, brinquedos. Qual é a diferença entre jogo e brinquedo? Para compreender o significado de tais termos foi indispensável a leitura de obras como a de Brougère (*Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*, 1993), Henriot (*Sous couleur de jouer — la métaphore ludique*, 1989) e Wittgenstein (*Investigações filosóficas*, 1975).

Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações. O jogo pode ser visto como:

1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
2. um sistema de regras; e
3. um objeto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, do qual resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão. Elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas manipulá-la simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. A noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma

designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. 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. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real.

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades, em diferentes tempos históricos.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.

Enfim, 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, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua

modalidade. O xadrez tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, loto ou trilha. São as regras do jogo que distinguem, por exemplo, jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião.

Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

*Brinquedo* é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

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.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de

reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e ao gênero do público ao qual é destinado.

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

O fabricante ou sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura. Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra

essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, em *Emílio*, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida.

A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

A infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura. Como são construídas tais imagens tão diferentes e contraditórias?

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

Bachelard, em *A poética do devaneio* (1988, p. 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam.

Bachelard considera as imagens que sobrevivem da infância como resultado de dois elementos: a memória e a imaginação. Os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações com novo olhar, com novo brilho. Daí nem

sempre a memória ser aceita como documento factual em trabalhos de história.

Por ser o devaneio composto de memória e imaginação é que se entende Mário de Andrade, em “Vestida de Preto” (1943, apud Faria, 1994, p. 130), falar da alegria de ter soltado balões quando na verdade não o fez. São suas fantasias, sua imaginação que recriam situações de retorno à infância como a satisfação de soltar balões. Quantas memórias de infância povoam a imaginação quando nos deparamos com os poemas: “Cai cai balão, cai cai balão, na Rua do Sabão!” ou “Café com pão, café com pão, Virge Maria, que foi isto maquinista?” (Manoel Bandeira, 1986). Os devaneios retomam as lembranças de infância, mas também nossos sonhos, ideais e vontades. Muitas vezes, o passado, de ausência de brinquedos, mistura-se com o presente, e alimenta o devaneio, dinamizando-o com a imaginação criativa. Mário não foi criança de soltar balão, mas, quando adulto, gostava de brincar com os sobrinhos, esconder doces pela casa e pedir para achar, apertar a campainha das portas e sair correndo. Suas obras retratam diferentes imagens de infância: a miserável, a feliz, cada uma delas com graus diferentes de memória e imaginação. São seus devaneios que permitiram o retorno à infância e a expressão de diferentes visões de criança em sua vasta produção literária.

Assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados. Em *Infância* (1984), Graciliano Ramos recorda seu cotidiano de criança pobre, que construía brinquedos de barro e invejava os meninos que possuíam brinquedos mecânicos. Em contraposição, Baudelaire, em “Curiosités esthétiques” (apud Brougère, 1993), relembra o menino burguês que deixa seus brinquedos sofisticados para olhar interessado o brinquedo vivo (rato) do menino maltrapilho. São também sugestivas as poéticas páginas de José Lins do Rêgo, em *Menino de engenho* (1969), lembrando seus tempos de

infância em que nadava nos rios, trepava nas árvores, trocava frutas roubadas da despensa com piões que dormiam nas mãos dos espertos moleques da senzala.

Por tais razões, o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo*.

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Após as distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira, vamos explorar mais detalhadamente o termo jogo, analisando a grande família que o caracteriza.

## A “família” do jogo

Wittgenstein, em *Investigações filosóficas* (1975, p. 42-3), estuda a grande família composta por diferentes tipos de jogos e suas analogias. Diz ser o jogo um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados.

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios espor-

tivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’” —, mas veja se algo é comum a eles todos — pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passamos agora ao jogo de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc. etc. E digo: os “jogos” formam uma família.

Nesse trecho de sua obra, o autor descreve a ramificação do jogo em uma família, com múltiplas espécies e seus parentescos. Ao assumir o sentido do jogo como uma família, surgem imprecisões, se não aponto exatamente o tipo de jogo a que

me refiro. Mas o que significa exatamente essa imprecisão? Vejamos um exemplo: Quando alguém diz: “Ensine um jogo às crianças!” Se foi proposto jogar baralho, o outro pode retrucar, dizendo: “Não tive em mente um jogo como esse!”. Na visão do discordante, o termo jogo relacionado ao ensino excluía o jogo de baralho, provavelmente por sua associação ao jogo de azar. O conceito de jogo dos dois protagonistas não é o mesmo: para um, inclui o baralho e, para o outro, por se tratar de situações de ensino, o exclui. É exatamente o que Wittgenstein ressalta: o termo se explicita no uso, na espécie de jogo a que o usuário está se referindo, no sentido que deu ao termo. Essa questão demanda uma investigação sobre as características presentes em toda rede de manifestações sobre o jogo.

## Características do jogo

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, suas características ou, como diz Wittgenstein, “semelhanças de família”, encontram-se Caillois (1958), Huizinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg (1987) e Christie (1991a e 1991b) e muitos outros.

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1951, p. 3-31) omite os jogos de animais e analisa apenas os produzidos pelo meio social, 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.

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque,

em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.

O caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo.

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. Embora Huizinga não aprofunde essa questão, ela merecerá atenção de psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da representação mental e da realidade.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira.

Seguindo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1958, p. 42-3) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras.

Um novo elemento introduzido pelo autor é a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Uma dúvida que paira em torno do jogo é o fato de condutas semelhantes representarem jogo e não jogo. Nem sempre o pesquisador consegue identificar um jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo sem que esteja presente a motivação interna para o lúdico. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar, em sua atitude, o envolvimento no jogo. O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador.

Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com duas situações que externamente são idênticas, em que a criança diz: "Agora eu não estou brincando", mas, logo em seguida, expressando a mesma conduta diz que está brincando. O que diferencia o primeiro momento (não brincar), que aparentemente é idêntico ao segundo (brincar), é a intenção da criança, o que cria uma certa dificuldade para realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil.

Mais recentemente, Christie (1991b, p. 4) rediscute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos. Utilizando estudos de Garvey (1977), King (1979), Rubin e outros (1983),

Smith e Vollstedt (1985), a autora elabora os critérios para identificar seus traços:

1. *a não literalidade*: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;

2. *efeito positivo*: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;

3. *flexibilidade*: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

4. *prioridade do processo de brincar*: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O *jogo educativo*, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;

5. *livre escolha*: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

6. *controle interno*: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.

Segundo Christie (1991b, p. 5), os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo infantil podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho, os dois últimos são os mais indicados. Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho. Já existem estudos no Brasil, como o de Costa (1991), que demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas.

Para Fromberg (1987, p. 36), o jogo infantil inclui as características: *simbolismo*: representa a realidade e atitudes; *significação*: permite relacionar ou expressar experiências; *atividade*: a criança faz coisas; *voluntário ou intrinsecamente motivado*: incorporar motivos e interesses; *regrado*: sujeito a regras implícitas ou explícitas; e *episódico*: metas desenvolvidas espontaneamente.

Em conferência proferida em 21 de setembro de 1994, na Faculdade de Educação da USP, o filósofo e antropólogo Brougère acentuou que o jogo inclui uma reflexão de segundo grau (a natureza simbólica), as regras, a incerteza dos resultados, a futilidade (sem consequência) e a motivação interna.

Em síntese (excetuando jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;

2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. contextualização no tempo e no espaço.

São tais características que permitem identificar fenômenos que pertencem à grande família dos jogos.

Após distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira e a análise das características comuns aos jogos, pretende-se avançar nos múltiplos sentidos que o jogo assume na educação.

## **As relações entre o jogo infantil e a educação: paradigmas**

Antes da revolução romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo foi considerado “não sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renasci-

mento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva.

Na clássica obra, *Gargântua e Pantagruel*, Rabelais (s.d.) fala do jogo, utilizando personagens da época para desenvolver a trama de suas histórias. O autor satiriza os sofistas da época, mostrando a deseducação de Gargântua que não valorizava conhecimentos, hábitos saudáveis de higiene, de alimentação etc. Critica a educação dos sofistas (ou deseducação): excesso de comida, bebidas e divertimento. Entre os passatempos cita cerca de 204 jogos em que predominam os de azar, com uso de cartas, movimentos, simulação, seleção, enfim jogos tradicionais da época. Se, na educação inadequada de Gargântua, o jogo aparece como inutilidade e futilidade, passatempo, na educação do sábio pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino: de matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não sério, aliado ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Recomenda brincar de ossinhos, nos dias de chuva, enquanto se discute como povos do passado pensam e brincam (s.d., p. 110-14).

Entre os jogos citados por Rabelais (s.d., p. 93-9) aparecem os de cartas, alguns já desaparecidos, que fizeram a desgraça de muitos jogadores, como os “lesquenet”, “alurette”, “crou mada-me”, além de outros como o trunfo, vinte e um; jogos de seleção como par ou ímpar, cara ou coroa e uma grande quantidade de

jogos tradicionais como volante, bilboquê, chicote queimado, carniça, beliscão, quebra-cabeça, pular o carneiro, cata-vento...

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Considera inúteis jogos de caça, passatempo dos nobres, e a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. É o escritor, o poeta, sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita. Mas é Vives — *Traité de l'enseignement*, 1612, apud Brougère (1993, p. 108) — que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Uma tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade.

Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a nova percepção da infância que começa a constituir-se no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

É dentro dos quadros do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

O Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes

filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância. O uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação, conforme estudos recentes de Brougère (1993).

Em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade e velhice) eram comparadas às da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona a infância do indivíduo à da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra, *Émile ou De l'Éducation* (1961).

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas.

Essa teoria, denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX. A seleção natural justifica a sobrevivência apenas das espécies animais que se adaptam às novas condições de vida. Vista como elemento participante dessa seleção, a conduta lúdica parece incorporar a adaptabilidade dos animais que se tornam mais aptos para a sobrevivência. Dessa forma, o jogo recebe um estatuto científico nos quadros do darwinismo (Brougère, 1993).

Ao surgir, no século XIX, a psicologia da criança recebe forte influência da biologia e faz transposições dos estudos com

animais para o campo infantil. Nesse eixo, emerge a teoria de Groos, que considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia.

Para Groos, o jogo é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário (apud Brougère, 1993, p. 182).

Se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie para o treino de instintos herdados. Dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescenta a vontade e a consciência infantil em busca do prazer para justificar os processos psicológicos. Assim, as teorias da recapitulação e do pré-exercício associadas ao darwinismo recebem nova roupagem que dão estatuto ao jogo, permitindo sua divulgação no seio da psicologia e da pedagogia. Entretanto, se considerarmos a inadequação da transposição de estudos no campo da etologia animal para os seres humanos, o jogo continua assentado na metáfora das idades da humanidade, tornando-se um conceito pouco objetivo e questionável.

Claparède (1956), procurando conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorre à psicologia da criança, embebida de influências da biologia e do romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia do escolanovismo. Piaget (1978, 1977) adota, em parte, o referencial escolanovista, ao dar destaque à imitação, que participa de processos de acomodação, na forma de assimilação.

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às do Romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, a brincadeira infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa a brincadeira como meio de diagnóstico de problemas da criança. Concebendo-a como meio de expressão natural, não estuda sua especificidade. Outros teóricos, como Vygotsky e Bruner, focalizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira.

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do

homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o linguista George Miller, Bruner inicia a gestação de sua teoria sobre os jogos. Enquanto Bruner pesquisava os processos cognitivos e a educação, Miller estudava a linguagem. Influenciado por Chomsky e sua revolucionária teoria da gramática gerativa, os estudos de Miller sobre a linguagem seguem esse eixo. Posteriormente, Bruner pesquisa o jogo, adotando o mesmo referencial, ou seja, identificando a estrutura do jogo à linguagem.

Chomsky traz a questão cartesiana do caráter criativo da linguagem, de que o conhecimento das regras da linguagem permitem infinitas construções das frases. A compreensão de que as regras geram as sentenças e de que é possível criar novas sentenças a partir de outras regras é a chave para a compreensão da linguagem e de sua teoria sobre as brincadeiras infantis.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda (*peekaboo*) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida,

quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada.

Entre os paradigmas construídos com referenciais já apontados, a brincadeira da criança aparece como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais. Especialmente na psicologia, teóricos do jogo infantil têm procurado elaborar conceitos que tentam se erigir como científicos a partir da observação da conduta infantil. No campo da antropologia e sociologia, excetuando os trabalhos do grupo do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, geralmente não há discussão do jogo em si mas um uso metafórico sem a explicitação de seu significado.

Brougère mostra que as metáforas do jogo aparecem em várias áreas. Para alguns autores, o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa.

Jean Cazeneuve, em *La vie dans la société moderne*, é um exemplo desse emprego em que o jogo é visto como o símbolo de nossa autonomia (apud Brougère, 1993, p. 60-5). Nessa mesma linha, Goffman, em *Manicômios, prisões e conventos* (1961), mostra como certas instituições, ao controlarem o cotidiano infantil, impedem a autonomia, a ação livre da criança.

Em obras de Bourdieu, o modelo empregado é a estratégia do jogo de xadrez, que serve como parâmetro para analisar a reprodução das relações de matrimônio em certas culturas e da vida universitária parisiense (Brougère, 1993, p. 61-2).

Mead (1972) identifica o jogo a uma estrutura heurística em que jogos coletivos como o futebol apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos dentro de uma sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Embora alguns autores construam um conceito operativo de jogo, não discutem seu significado e utilizam o modelo heurístico, sem questionar o jogo em si. É, também, dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo (ou brinquedo educativo). O quebra-cabeça torna-se brinquedo educativo quando se transportam para o ensino as propriedades do jogo.

Com Henriot, começam a delinear-se os traços centrais do jogo, uma espécie de definição *stricto sensu*. Para o autor, não se pode chegar ao jogo, se não há a conjunção de uma conduta (subjéctiva, intencional) e uma situação (objectiva, constatável). Para que exista jogo é necessário que o sujeito tenha consciência de que está jogando e que manifeste conduta compatível com a situação. Qualquer conduta pode transformar-se em jogo, por meio de equivalência metafórica, quando a intenção do jogador está presente. Para Henriot, o jogo é sempre um processo metafórico: é-lhe próprio tomar ausência como matéria, ultrapassar o presente no sentido do futuro, transformar o real por meio do possível e lhe dar a dimensão do imaginário. Segundo o autor, “pode-se chamar jogo todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário” (Henriot, 1989, p. 7). Essa interpretação permite compreender por que condutas tão diferentes aparecem como jogo.

Como já foi visto, os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equiparar o jogo ao espontâneo, “não sério”, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, em sua grande maioria, referenciais dos tempos do Romantismo. O aparecimento de novos paradigmas como os de Bruner e de Vygotsky, partindo de pressupostos sociais e da linguística, oferece novos fundamentos teóricos ao papel dos brinquedos e brincadeiras na educação pré-escolar.

## Tipos de brinquedos e brincadeiras

Não se pretende discutir as classificações existentes, apenas ressaltar algumas modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil.

### *Brinquedo educativo (jogo educativo)*

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. 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 da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. 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 nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Ao usar a quadrilha para a apreensão de noções de conjunto, de pares e ímpares ou o boliche, para a construção de números, estão presentes propriedades metafóricas do jogo, que possibilitam à criança o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Essa é a questão que merece ser detalhada.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil.

### *Brincadeiras tradicionais infantis*

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. 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.

A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

### *Brincadeiras de faz de conta*

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos

e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola.

A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade de seu estudo nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

### *Brincadeiras de construção*

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

Fröebel, o criador dos jogos de construção, oportunizou a muitos fabricantes a duplicação de seus tijolinhos para a alegria

da criançada que constrói cidades e bairros que estimulam a imaginação infantil.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz de conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança.

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção.

## Bibliografia

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômacos*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BANDEIRA, Manuel. *Berimbau e outros poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. Jeu et education. *Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, 1993. v. I e II.

\_\_\_\_\_. *Le jouet ou la production de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers du jouet industriel*. Paris: VIII, v. I. Thèse 3<sup>ème</sup> cycle, UER d'ethnologie, 1981.

BRUNER, Jerome. *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton, 1983.

\_\_\_\_\_. *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

\_\_\_\_\_; RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, v. 5, n. 3, p. 391-401, Oct. 1978.

\_\_\_\_\_. et al. (Ed.). *Play: its role in development evolution*. New York: Penguin Books, 1976.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.

CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements préscolaires et primaires (1<sup>ème</sup> partie). *L'éducation par le jeu et l'environnement*, 3<sup>ème</sup> trimestre, n. 43, p. 3-8, 1991a.

\_\_\_\_\_. Programme de jeux pour les structures préscolaires et les cours primaires (2<sup>ème</sup> partie). *L'éducation par le jeu et l'environnement*, n. 44, p. 3-6, 1991b.

CHOMSKY, Noam. *Structures syntaxiques*. Trad. Michel Braudeau. Paris: Seuil, 1969.

\_\_\_\_\_. *La linguistique cartésienne*. Paris: Seuil, 1969.

CLAPARÈDE, Eduardo. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

COSTA, Eneida Elisa Mello. *O jogo com regras e a construção do pensamento operatório*. 1991. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FARIA, Ana Lucia Goulart. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1993. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRONBERG, Doris. *Pronin-Play in the Early Childhood Curriculum. A review of current research*. Seefeldt, cord. (ed.), USA, Teachers College Press, 1987. p. 36-74.

FRÖEBEL, F. *La educación del hombre*. Traducción del alemán por Luis de Zulueta. [s.l.] Daniel Jorro Editor, 1913.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HENRIOT, Jacques. *Le jeu*. Paris: Synonyme, SOR, 1983.

\_\_\_\_\_. *Sous couleur de jouer — la métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 1951.

JAULIN, Robert. *Jeux et jouets — essai d'ethnotechnologie*. Paris: Aubier, 1979.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo, a criança e a educação*. 1992. Tese (Livre-docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del condutismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

RABELAIS, François. *Gargântua*. Trad. de Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Athena [s.d.] (Biblioteca Clássica, v. VIII.)

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

RÊGO, José Lins do. *Menino do engenho*. Introdução de José Aderaldo Castelo. Nota de João Ribeiro. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RIGOLOT, F. Les jeux de Montaigne. In: ARIÈS, P.; MARGOLIN, J. Cl. (Org.). *Les jeux à la Renaissance*. Paris: Vrin, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou De L'éducation*. Paris: Garnier Frères, 1961.

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.