

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO: PSICOLOGIA**

**AS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE
CRIANÇAS EM FASE PRÉ-ESCOLAR**

GABRIEL SPELLER TRAJANO

**BRASÍLIA
NOVEMBRO/2005**

GABRIEL SPELLER TRAJANO

**AS ATIVIDADES LÚDICAS NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM FASE
PRÉ-ESCOLAR**

Monografia apresentada como
requisito para conclusão do curso de
Psicologia do Uniceub – Centro
Universitário de Brasília.

Professora orientadora:

Dra. Cássia Maria Ramalho Salim

Brasília/DF, Novembro de 2005

SUMÁRIO

Introdução	06
Referencial teórico	08
Referencial metodológico	24
Análise e discussão dos resultados	26
Considerações finais	48
Referencial bibliográfico	49
Anexos	51

LISTAGEM DE TABELAS

Tabela 1	26
Tabela 2	26
Tabela 3	31
Tabela 4	36
Tabela 5	39
Tabela 6	42
Tabela 7	46

RESUMO

A criança, em todas as épocas e culturas, utiliza grande parte de seu tempo com brincadeiras. É consenso entre vários teóricos do desenvolvimento (Piaget,1975; Wallon, 1989; Vigotski,2003;) a respeito da importância do brincar no desenvolvimento infantil. É brincando, de acordo com Piaget (1934, 1975, 1978) a criança constrói o significado de si mesma, dos outros, das situações e do mundo em que vive, pois a brincadeira é o meio que a criança usa para explorar o mundo. Então, para este autor, brincar é construir significados. Debortoli (2003) coloca que brincar é interagir com o mundo. Ao brincar, combinamos regras, fantasiamos, imaginamos e nos relacionamos com o outro. Isso faz com que demos novos significados ao mundo, pois podemos expressar objetivamente o significado de tudo que nos cerca através da fala, além de podermos fazer interações simbólicas através da expressão corporal. O objetivo deste estudo centrou-se na verificação da importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança na fase escolar. Buscou-se conhecer também, quais são as brincadeiras mais utilizadas e que finalidades elas alcançam. Foi realizada a pesquisa qualitativa, utilizando para coleta de dados a observação participante de situações de atividades lúdicas de crianças interagindo no contexto escolar. Foram registradas as formas e ações no brincar, as quais foram analisadas e categorizadas. Os resultados demonstraram o quanto é importante a brincadeira no contexto da pré-escola, favorecendo a construção do conhecimento, permitindo a criança desenvolver em sua totalidade, como apontam as teorias e os autores que estudam o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS CHAVES – Desenvolvimento Infantil – Atividades Lúdicas – Contexto Pré-Escolar.

AS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM FASE PRÉ-ESCOLAR

I. INTRODUÇÃO

A criança, em todas as épocas e culturas, utiliza grande parte de seu tempo com brincadeiras. É consenso entre vários teóricos do desenvolvimento (Piaget,1975; Wallon, 1989; Vigotski,2003;) a respeito da importância do brincar no desenvolvimento infantil. Cada um deles expõe sua visão de como o desenvolvimento é favorecido pelo brincar.

As crianças são indivíduos que estão em interação com o seu ambiente, há menos tempo que os adultos. Assim, estão no momento de explorar ao máximo tudo que está presente neste ambiente. É dessa forma, brincando, de acordo com Piaget (1934, 1975, 1978) a criança constrói o significado de si mesma, dos outros, das situações e do mundo em que vive, pois a brincadeira é o meio que a criança usa para explorar o mundo. Então, para este autor, brincar é construir significados.

Debortoli (2003) coloca que brincar é interagir com o mundo. Ao brincar, combinamos regras, fantasiamos, imaginamos e nos relacionamos com o outro. Isso faz com que demos novos significados ao mundo, pois podemos expressar objetivamente o significado de tudo que nos cerca através da fala, além de podermos fazer interações simbólicas através da expressão corporal.

O desenvolvimento da criança pelo brincar se dá de inúmeras formas. Brincar dá oportunidade à criança de imaginar situações, dramatizar, negociar papéis, tomar decisões, combinar regras, aceita-las ou não, frustrar-se, esperar sua vez, entre outras construções do mundo. Isso faz com que a criança fique mais autônoma, consciente de suas ações e com a capacidade de planejar estratégias de ação dentro das regras da brincadeira.

Brincando com outras crianças elas se comunicam (verbalmente e simbolicamente), socializam suas idéias, entram em conflito umas com as outras, aprendem novas brincadeiras, acrescentam novos comportamentos a seu repertório. Assim, brincadeiras e jogos trazem vantagens sociais, cognitivas, afetivas e motoras ao desenvolvimento da criança.

Debortoli (2003) ressalta que deixar a criança brincar livremente não significa ausência de interferências dos adultos nas brincadeiras das crianças. As interferências adultas podem ser muito construtivas se feitas em harmonia com as crianças. Estas interferências se dão através do envolvimento do adulto com as crianças e suas brincadeiras. O adulto pode interferir compartilhando da construção das regras, levando as crianças à reflexão, ensinando coisas novas às crianças e deixando que elas o ensinem coisas novas também. Isso ajuda as crianças a organizar seus pensamentos e afetos.

Conhecer sobre as brincadeiras da criança consiste de crucial importância para a área de estudo da psicologia do desenvolvimento, para a prática clínica do psicólogo infantil e para a atuação do psicólogo escolar. É através desta área de conhecimento que o profissional nestas áreas da psicologia, planeja e constrói suas intervenções na prática clínica ou atuando na escola. Da mesma forma, as informações sobre a importância e contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da criança, trás à pesquisa valiosos subsídios para a fundamentação dos estudos do desenvolvimento da criança.

O objetivo este estudo, portanto, centra-se na verificação da importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança na fase escolar. Busca-se conhecer também, quais são as brincadeiras mais utilizadas e que finalidades elas alcançam.

Para tal propósito, este estudo será realizado através da utilização da pesquisa qualitativa. Serão realizadas observações do comportamento de crianças interagindo em situações lúdicas, buscando registrar as suas formas e ações no brincar. Será realizada análise deste conteúdo registrado, estabelecendo categorias das brincadeiras e de suas finalidades para o desenvolvimento.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

1. Conceituação e considerações sobre a atividade lúdica

O vocábulo predominante da língua portuguesa referente à atividade lúdica infantil é “brincar”, mas na literatura científica encontra-se mais comumente o termo “jogar”. Desse modo, Segundo Valentim (2002), “a palavra ‘jogo’ se origina do vocábulo latino *ludos* que significa brincadeira, diversão”. Assim, Valentim (2002) usa o termo “jogo” para referir-se ao “brincar”.

Brougère (1998; 2000) refere-se ao brinquedo como um objeto infantil que a criança manipula livremente, sem estar condicionada a regras. Assim, segundo ele, os brinquedos estimulam a brincadeira, abrindo inúmeras possibilidades de ação. Os jogos, segundo Brougère (1998; 2000), cabem tanto a crianças, quanto a adultos.

O termo “jogar” possui, segundo Elkonin (1998) muitas acepções como “jogar pedras” dando a idéia de arremesso, “jogo de luzes” com idéia de combinação, “jogar limpo” com idéia de honestidade, entre muitas outras. Na língua portuguesa, continua Elkonin (1998), o termo “jogo” e seus derivados têm sentido figurado, podendo ser usados em várias expressões metafóricas.

Assim, segundo Elkonin (1998), a problemática da terminologia implica em outro problema: a própria possibilidade de um estudo científico sobre o assunto.

Elkonin (1998) cita que, enquanto atividade lúdica, o termo “jogo” pode ter inúmeros significados distintos, desde a simples manipulação de objetos por um recém nascido, brincadeiras de roda, esportes, xadrez e até jogos adultos de cassinos. Desse modo, além da grande dificuldade de definição do termo “jogar”, não há uma descrição completa de quais atividades podem ser englobadas por este termo.

Ainda, segundo Elkonin (1998), a primeira descrição sistemática dos jogos infantis pertence a Petróvski (1887). Este autor levantou as diferenças do termo “jogo” em diversos idiomas de povos antigos (por exemplo, os gregos, judeus, romanos, germanos e os de idioma sânscrito) onde, em cada um, havia um significado diferente, mas em todos havia o prazer envolvido no jogar. Posteriormente, a palavra

“jogo” passou a ser usada, em todas essas línguas, para descrever ações humanas que não implicam trabalho árduo e que sejam geradoras de prazer e alegria.

Elkonin (1998) comenta estudos clássicos sobre o brinquedo, realizado por Spencer em Wundt, em 1897. Spencer, de acordo com Elkonin (1998) considera que as espécies animais inferiores gastam todo seu tempo e energia trabalhando pela sobrevivência e continuação de sua espécie, enquanto as superiores, com organizações sociais mais desenvolvidas e alimentação melhor, não gastam sua energia o tempo todo na satisfação de necessidades primárias. Desse modo, para Spencer quanto maior o nível de evolução das espécies, maior a energia não gasta no trabalho pela sobrevivência. Para ele então, o jogo seria, então, a inversão de energia acumulada. O animal busca, então, outros meios de escape da energia visando, não a satisfação de necessidades primárias, mas apenas o prazer.

Em hemisfério oposto, Wundt, esclarece Elkonin (1998), restringiu seu estudo apenas aos jogos do homens. Wundt em seus estudos do final da década de 80 do século XIX relacionou os jogos dos homens ao trabalho e prazer. Para ele, todos os jogos, de alguma forma, têm seu protótipo no trabalho humano. Desde o início da humanidade, o homem é obrigado a trabalhar por sua sobrevivência. No trabalho, o homem aprendeu a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo. Assim, o jogo suprime a finalidade útil do trabalho, fazendo com que sua meta seja destinada apenas ao prazer.

Os estudos de Spencer e Wundt concluem que os jogos são a aplicação de energia acumulada para obter algo que, de alguma forma, seja gerador de prazer.

Vigotski (2003) reconhece o caráter prazeroso no brinquedo, mas não vê nele a definição do brincar. Para ele, o brinquedo é aquilo que proporciona à criança a criação de situações imaginárias. O quesito imaginação, para Vigotski, tem o poder de fazer com que o brincar satisfaça necessidades a curto prazo na criança. Entender o brinquedo apenas como fonte de prazer seria, para Vigotski, ignorar necessidades de várias ordens, mas principalmente psicológicas da criança.

Ainda vendo o jogar como atividade, sobretudo prazerosa, Piaget (1934, 1975, 1978) fez estudos sobre desenvolvimento infantil, mas precisamente sobre o processo de aprendizagem desde a infância até a adolescência. Dentro disso, suas pesquisas abarcaram todo tipo de atividade lúdica nas crianças, não só descrevendo o que

caracteriza os jogos, mas também quais as suas repercussões no desenvolvimento infantil. Piaget (2001) propõe que, ao longo do desenvolvimento, existem três categorias principais de jogos na vida da criança. As atividades lúdicas para este autor consistem no jogo de exercício, no jogo simbólico e no jogo de regras.

Wallon (1965) explana sobre a atividade lúdica, esclarecendo que brincar é considerado uma atividade unicamente apropriada à criança, a qual é profundamente atenta ao seu jogo. Este autor comenta que alguns autores dando o exemplo de W. Stern que experimentou atribuir a criança o que eles designam de jogos sérios. Wallon (1965) cita também Charlotte Bühler, que conforme ele, esta autora considera que brincar é um estágio no desenvolvimento total da criança que desaparece ao seu próprio acordo nos períodos que se sucedem. Entretanto, conforme Wallon (1965) brincar é combinar todas as atividades da criança contanto que esta atividade permaneça espontânea, intacta por objetos introduzidos para propósitos educativos. No início, jogos são puramente funcionais; depois aparecem jogos de fazer de conta e jogos de habilidades práticas.

Entre as idades de 6 e 7 anos, torna-se possível desengajar a criança de sua atividade espontânea e diversificar seu interesse para outras. Até comparativamente recentemente seu trabalho produtivo, incluindo trabalho fatorial, começa nesta idade. Sem dúvida, em algum país colonial este é ainda o caso. Na França, a criança entra na escola nesta idade e cuida da demanda da educação formal, que inclui auto-disciplina.

2. histórico

Para formular uma teoria científica coesa do jogo, é fundamental que o pesquisador parta da origem histórica do problema. Elkonin (1998) afirma que somente a partir de fatos do passado cotejados com o presente, pode-se formular uma teoria dessas.

Elkonin (1998) cita Alt (1956) que, em seus estudos sobre a educação, ilustrou os traços típicos da educação infantil nos primeiros períodos da sociedade. Assim, a educação de cada criança dos povos primitivos era dada por todos os membros da sociedade. Isso com a finalidade de fazer com que as crianças saibam fazer tudo que fazem os adultos e participarem de todos os aspectos da vida da sociedade em que vivem. Através dessa educação, conclui Elkonin, as crianças se tornam independentes e produtivas mais cedo se comparadas com as contemporâneas.

Assim, nestas sociedades, até crianças de três ou quatro anos, segundo Elkonin (1998), podem participar de trabalhos domésticos, colhendo alimentos ou caçando pequenos animais.

Elkonin (1998) afirma que o método para que isso aconteça, segundo Alt (1956), é a participação ativa das crianças, desde tenra idade, nas atividades adultas como trabalho, festas, rituais e lazer. Assim, continua Elkonin (1998), a criança participa do trabalho adulto, sem preparação prévia onde dá para fazê-lo e, onde não dá ela se “integra” a este mundo a partir da atividade lúdica, que reflete a vida da sociedade em questão.

Uma forma desta “integração” pode ser descrita a partir dos estudos de Plekhanóv (1958), também citado por Elkonin (1998), que ainda com alguma influência dos estudos de Spencer e Wundt (1897), fez estudos a cerca do jogo em interface com o trabalho. Sua tese é de que, assim como as artes, o trabalho antecede o jogo e, o jogo capacita as crianças ao trabalho. Plekhanóv (1958) cita a guerra como uma necessidade das sociedades e é esta necessidade que abre espaço para os jogos de guerra com as crianças. Assim, a luz das proposições de Plekhanóv (1958), o jogo apresenta-se como uma atividade que responde a demanda da sociedade em que vivem as crianças, e da qual devem chegar a ser membros ativos.

Com o desenvolvimento dos processos de produção e da tecnologia, de acordo com Elkonin (1998), tudo mudou no trabalho que era realizado. O resultado de tudo isso foi a divisão do trabalho onde as crianças ficaram de fora de muitos dos principais processos de produção. De acordo com o raciocínio de Elkonin (1998), conforme as sociedades foram se modernizando, o brinquedo foram tomando o lugar das ferramentas e, após algum tempo, passaram a ser os únicos materiais pertencentes a atividades lúdicas das crianças.

Este processo de separação das crianças das atividades adultas se prolongou por séculos no desenvolver da sociedade e, não foi só a mudança na divisão do trabalho que acarretou nisso, mas também a moral da sociedade que foi mudando no decorrer do tempo.

Ariès (1981) e Rappaport (1981) citam que até o século XVII, não havia muita separação entre jogos e atividades destinados a crianças ou adultos. Assim, as crianças, não só participavam dos processos de produção e trabalhos domésticos, como também participavam de orgias, enforcamentos públicos, faziam trabalhos árduos e eram vítimas de vários tipos de abuso por parte dos adultos. As crianças eram tratadas como adultos de tamanho pequeno. Aos poucos a igreja foi afastando as crianças de assuntos ligados à sexo e somente no início do século XX, as crianças passaram a serem vistas pela sociedade de modo geral como pessoas frágeis e em desenvolvimento. A partir daí, segundo Áries (1981), passaram a existir alguns jogos reservados à crianças e outros à adultos.

Elkonin (1998) cita Arkin (1935) que em seus estudos sobre os brinquedos e sua história, comparou brinquedos retirados de escavações arqueológicas, de crianças de sociedades primitivas e das crianças contemporâneas. Segundo ele, este estudo evidencia a impressionante estabilidade do brinquedo e das necessidades que este satisfaz no tempo e nas diferentes culturas.

Esses estudos de Arkin (1935) fundamentam sua tese de que com o surgimento do *homo sapiens*, as crianças vêm ao mundo, em todas as épocas com as mesmas possibilidades. Desse modo, ele conclui que o brinquedo responde à peculiaridades inatas e imutáveis da criança.

Elkonin (1998) expõe que os brinquedos são, em sua maioria, reproduções simplificadas e esquematizadas dos objetos da vida adulta ou atividades da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças.

Yaegashi e França (2002), da mesma forma citam que, desde a Renascença, os brinquedos são miniaturas de objetos da vida na sociedade adulta confeccionados para crianças. Embora os brinquedos já não sejam mais os mesmos, continuam Yaegashi e França (2002), até hoje é assim. Elas citam exemplos de brinquedos (miniaturas de objetos da vida adulta) como as carroças e cavalos, feitos de madeira, que eram muito comuns nos grandes centros urbanos no século XVIII e XIX. Atualmente, prosseguem Yaegashi e França (2002), estes brinquedos não existem mais, mas foram substituídos por carrinhos e caminhões de brinquedos. Elas concluem que ambos são miniaturas de objetos do mundo adulto que têm a mesma função: transporte.

A partir da Segunda Guerra Mundial houve uma ascendência dos brinquedos plastificados. Nesta época, segundo Polleto (2005), houve significativo aumento da violência nas ruas e as mulheres passaram a ter o direito e o dever de trabalhar fora de casa para garantir o sustento da família. Assim, as crianças passaram a ficar mais em casa tendo como companhia os brinquedos e a televisão. Dessa forma, continua Polleto (2005), os brinquedos industrializados passaram a ser mais adequados à vida por não provocarem sujeira, quando quebrados virarem lixo e serem substituídos por brinquedos novos.

Quanto à industrialização dos brinquedos, Meira (2003) cita Benjamin (2002) que, em seus estudos, reflete sobre as todas as mudanças ocorridas neste processo. Na Europa do final do século XVIII e início do século XIX, os brinquedos eram construídos em pequenas oficinas a partir de materiais como madeira, estanho, chumbo, tecido, argila e até ossos. Este processo de produção era feito em família. Pais e filhos construíaam juntos os brinquedos, que segundo Benjamin (2002), eram ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

Meira (2003) coloca que a partir da segunda metade do século XIX, com o superavanço da revolução industrial, surgiram indústrias especializadas que fabricavam brinquedos de maneira homogênea. Benjamin (2002) coloca que as “proibiram o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção

de brinquedos de diferentes materiais, obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples.”.

Conforme a industrialização avançava, continua Benjamin (2002), “mais os brinquedos se subtraíam ao controle da família, tornando-se estranhos não só às crianças, mas também aos pais.”.

Uma das críticas de Meira a este processo é de que as crianças perdem o contato com a construção destes brinquedos modernos, que são produzidos em massa. Segundo Meira (2003), os brinquedos tradicionais produzidos a partir de materiais simples, nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados de hoje.

3. O brincar para o desenvolvimento social:

Na idade pré-escolar, segundo a teoria vygotskiana, os saltos no desenvolvimento infantil se dão a partir das relações sociais que as crianças tem com o meio. Dentro disso, a linguagem é fator primordial para todo o desenvolvimento conseqüente de suas relações sociais.

Vigotski, em um capítulo de seu livro “A formação social da mente” (2003) discorre sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil. Este capítulo, refere-se, principalmente, as brincadeiras de faz-de-conta, em que situações imaginárias criadas pela criança prevalecem. É onde os papéis sociais têm grande importância.

Segundo Vigotski (2003), por volta dos três anos de idade, com o desenvolver da linguagem, a função imaginativa começa a ganhar espaço nas atividades realizadas pela criança. Assim, os comportamentos das crianças nas brincadeiras não são mais determinados apenas pela percepção imediata da situação, mas por uma outra significação que é dada a esta situação. À esta resignificação dada a situações ou

objetos, Vigotski (2003) e Piaget (1990) chamam de capacidade de representação simbólica.

Nestas brincadeiras em que a criação de situações imaginárias estão presentes, é muito comum a representação de papéis pelas crianças. Vigotski (2003) cita brincadeiras de mãe e filha e de irmãos. Nestas, o comportamento das crianças é determinado pela representação social do que é a mãe ou a irmã para a criança. Ou seja, brincando, ela tenta ser aquilo que pensa que uma mãe ou irmã deveria ser.

Vigotski (2003) coloca que este tipo de jogo, apesar de não apresentar regras formais estabelecidas explicitamente, de alguma forma é regido por regras sociais. Nestes jogos, os comportamentos devem girar em torno do papel social que a criança experimenta ou do novo significado dado pela criança aos objetos e situações. Nas brincadeiras de mãe e filha citadas acima, Vigotski (2003) escreve que, a criança que faz o papel de mãe pode fazer o que quiser, desde que sejam comportamentos maternos.

De fato, em uma brincadeira de mãe e filha, segundo Vigotski (2003), a criança que representa a mãe repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Para Vigotski, isto implica no aprendizado de regras sociais da relação de mães e filhos, pois a brincadeira toma por base as relações reais.

Para explicar o papel da aprendizagem no desenvolvimento, Vigotski (2003) cria o termo *zona de desenvolvimento proximal*. Este termo refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (isto é, o conjunto de problemas que ela pode resolver de maneira independente) e o nível de desenvolvimento potencial (ou seja, problemas que ela ainda não pode resolver sozinha, mas pode fazê-lo com ajuda de outros).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é essencial para a compreensão de todo aprendizado que a criança pode ter, tanto no brincar quanto em atividades não lúdicas. Vigotski (2003) afirma que, além das atividades e problemas que a criança resolve sozinha, ela pode aprender muitas outras com ajuda de adultos ou crianças mais desenvolvidas. Assim, a medida em que a criança interage com pessoas em seu ambiente, ela aprende a resolver novos problemas ou acrescenta novos padrões comportamentais.

De acordo com Vigotski (2003), depois de adquirida a linguagem e a criança ter interação verbal com o meio, a aprendizagem assume um caráter substancialmente social. A aprendizagem, ainda segundo Vigotski (2003) pode vir através da imitação do outro, socialização do que cada um pensa, explicações ou dicas a respeito do problema a ser resolvido. Este tipo de aprendizado orienta as crianças a níveis superiores de desenvolvimento.

Vigotski (2003) cita Piaget (no livro *Language and Thought*) que em seus estudos concluiu que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado socialmente em um grupo de crianças como em uma discussão em que cada criança levanta o seu ponto de vista. É através da interação, principalmente verbal, que a criança pode perceber e checar as bases de seus pensamentos. As observações feitas por Piaget, segundo Vigotski (2003), levaram-no a concluir que a comunicação gera justamente essa necessidade de checar os pensamentos. Assim, Vigotski (2003) afirma que as interações sociais das crianças com seu ambiente, levam-nas ao desenvolvimento da fala interior (fala com função organizadora do pensamento), pensamento reflexivo e comportamento voluntário.

Ainda em uma citação de Piaget feita por Vigotski (2003), demonstra que a cooperação das crianças, em brincadeiras grupais, fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral nas crianças. Vigotski (2003) afirma que, primeiramente, a criança se torna capaz de subordinar seu comportamento a regras das brincadeiras grupais. Apenas mais tarde, com a interação grupal, vem a auto-regulação voluntária do comportamento como função interna.

Os momentos do brinquedo criam uma zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (2003) cita que no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. A criança observa e imita, nas brincadeiras, os comportamentos adultos. Vigotski (2003) conclui que o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada.

Essas aprendizagens sociais procedentes de interações com o meio são a base para todo o desenvolvimento, não só social, da criança, que abarca elementos cognitivos, afetivos e motores. Baseado nas relações sociais que a criança mantém com o meio, Vigotski (2003) fez alusões a características do desenvolvimento cognitivo da criança, e estas serão descritas a frente.

4. O brincar para o desenvolvimento afetivo:

São nos primeiros meses de vida que, segundo autores como Piaget (1981), Wallon (1995) e Winnicott (1975), inicia-se o desenvolvimento afetivo na criança. Baseado em tais estudos, todo o desenvolvimento afetivo acontece juntamente com o social, pois ambos ocorrem através de uma relação eu/não-eu.

Desse modo, Wallon (1995b) descreve a emoção como fator que opera a passagem do mundo orgânico para o social e isto, prossegue Wallon (1995b), é o que caracteriza a emoção como o que dá origem à consciência.

Wallon (1995a) descreve as primeiras manifestações de emoção como “um estágio de coordenações funcionais não anteriores ao sexto ou sétimo mês”, mas suas fontes podem ser observadas desde o nascimento. Wallon (1995a) cita W. Landon Brown (1922) que, em seus estudos, enumerou como uma das fontes de emoção a dor, que é entendida por ele como sensibilidade primordial.

Wallon (1995a) não nega que a dor por si só é influenciadora dos estados afetivos. Inclusive cita os estudos de Stern (1921) que concluem que a diferenciação dos estados afetivos e manifestação de bem estar nos recém nascidos (bem estar este causado pelo fim de sensações negativas como a dor, predominante nos primeiros dias de vida) ocorrem simultaneamente.

Assim, segundo Wallon (1995b), as manifestações afetivas seguem uma ordem que é, inicialmente, um conjunto de espasmos surgidos frente a estímulos da tonicidade muscular. Depois, um estado geral de satisfação orgânica (fim de sensações de mal estar como fome ou frio). Em seguida, continua Wallon (1995b), passam a ser impressões sensoriais de um objeto distante e, enfim, as ações ao reconhecer um rosto ou voz que cause contentamento ao bebê.

Até o quarto mês de vida, de acordo com Wallon (1995a) o bebê é incapaz de manter relações com o meio por falta de movimentos de execução, que sejam coordenados ou apropriados às finalidades desejadas. Até esta idade, continua Wallon (1995a) a visão ainda é essencialmente reflexa, não cumprindo a função de orientação e distinção de objetos. Desse modo, o bebê não pode nem mesmo regular sua posição no espaço. Tal regulação, segundo Wallon (1995a), se dá aos quatro meses de idade, quando o sistema labiríntico está bem formado. É assim que a criança pode começar a

sentir seu corpo mudando de posição no espaço, e com isso, segundo Wallon (1995b), as primeiras emoções aparecem: o medo ao sentir uma impressão de queda e o prazer que sente um bebê ao ser embalado.

Assim, com escassa relação com o meio, o bebê de menos de quatro meses ainda não tem subsídios para adquirir afetividade por objetos externos, a não ser o seio materno. Assim, somente a partir desta idade que, segundo Wallon (1995), o bebê está apto a se relacionar afetivamente com o meio.

A teoria de Wallon é que, ao longo do desenvolvimento da criança, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. Wallon (1995b) cita que, inicialmente, visando atender às necessidades do bebê, o adulto também se comunica com este. Bebê e adulto estabelecem uma comunicação afetiva num diálogo baseado em componentes corporais e expressivos. É assim que, aos poucos, os movimentos de uma criança deixam de ser mero espasmo e passam a ser expressão da afetividade para o mundo exterior.

As emoções, segundo Wallon (1995b), sempre provocando alterações fisiológicas como na frequência cardíaca e respiratória, provocam também (conforme se dá o desenvolvimento global da criança) alterações na mímica facial. A estas alterações, Wallon (1995b) se refere à exteriorização da afetividade, pois a mímica facial vem a se tornar linguagem.

Segundo Wallon (1995b), é devido à sua expressão que a afetividade assume um caráter contagioso. Sujeitos que se encontram no mesmo campo de percepção ou de ação, mantém contato, de acordo com Wallon (1995b), pelo mimetismo. Assim, prossegue Wallon (1995b), se instaura uma forma concreta de compreensão mútua. Desse modo, a teoria Walloniana considera, sobretudo, além das bases fisiológicas, o caráter social formador da afetividade. Wallon (1995b) trata o efeito que uma manifestação afetiva causa no outro como combustível para esta. Cita que comportamentos de manifestação afetiva como o choro ou um acesso de raiva só fazem sentido na presença do outro e, continua Wallon (1995a), logo se cessam quando a criança se encontra sozinha.

Wallon (1995b) cita nos jogos infantis, algumas diferentes formas de afetos possíveis de surgir. Comenta que em jogos de faz-de-conta, a criança imita os personagens presentes em sua vida cotidiana. Isso se dá em jogos tais como papai e

mamãe ou marido e mulher. Nestes, a criança repete as impressões que vive com tais modelos (que são aquelas pessoas que têm, para a criança, o maior prestígio; ou que, de alguma forma, as que mais interessam a seus sentimentos) e os imita. Wallon (1995b) expõe que ao representa-los, a criança quer-se no lugar deles. Isto, segundo ele, comumente gera na criança fortes sentimentos relacionados a estes modelos.

Winnicott (1982), apud Yaegashi e França (2002) cita que é brincando que a criança elabora seus conflitos emocionais. É dessa maneira que podem livrar seu ódio agressão ou amor. Para Winnicott (1982, p.163), brincar “fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e, assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”.

Para Winnicott (1975), a afetividade nasce cedo na criança, por volta dos quatro meses de idade (mesma idade atribuída por Wallon- 1995b). Para Winnicott (1975) a afetividade nasce com o início das relações de objetos transicionais. Os objetos transicionais são os primeiros objetos de afeto do bebê, que vem a representar o seio materno. Assim, tornam-se substitutos das primeiras relações do bebê. São nesses objetos que o bebê descarrega todas as suas pulsões de afeto e agressividade. O bebê os acaricia e mutila e nas relações que mantém com os mesmos. O bebê assume o controle com a manipulação destes. Estes objetos, comumente, são pontas de travesseiros, lençóis e, posteriormente, ursos de pelúcia. Assim, a teoria de Winnicott mostra o início de relações afetivas ainda em idade muito primitiva no bebê, conforme este estabelece relações transicionais com tais objetos.

A teoria de Winnicott é fundamentalmente baseada na psicanálise de Freud. Freud, citado por Wallon (1995b), dá aos jogos infantis uma função catártica. Assim, nas citações de Wallon (1995b) sobre a teoria freudiana, o jogo nas crianças tem a função de satisfação da libido de maneira disfarçada, assim como os sonhos.

Assim a teoria freudiana, citada por Wallon (1995b), dá ao jogo uma função de transição entre o indício, ligado ao objeto real, e o símbolo. Aí está a função afetiva no conceito de função simbólica, ou semiótica de Piaget (2001, 1981), que é a capacidade de representar objetos ausentes mentalmente ou substituí-los por outros objetos externos. Esta capacidade, sobretudo cognitiva, (Piaget 2001, 1981) tem estreita ligação com todo o desenvolvimento mental da criança.

Wallon (1995b) e Piaget (1981), apud Wadsworth (1997) vêem na função simbólica a possibilidade de estabilidade nos afetos das crianças. Isso se dá no estágio pré-operacional (2 à 7 anos). Wallon (1995b) escreve que, principalmente, o domínio da linguagem vem a alterar o equilíbrio do comportamento global da criança a partir dos dois anos. Wadsworth (1997), em sua visão sobre Piaget, escreve que com a evolução da capacidade de representação mental e domínio da linguagem, os afetos tendem a durar mais, por poderem ser recordados, evocados na memória e expressos.

Wallon (1995a; 1995b), Piaget (1981) apud Wadsworth (1997), Vigotski (2003) e Winnicott (1975) estão em consenso por considerarem que o desenvolvimento afetivo e social são construídos mutuamente.

5. O brincar para o desenvolvimento cognitivo:

A fase de 0 à 2 anos, de acordo com a teoria piagetiana principalmente, e também com a teoria walloniana em forma menos enfática, é a etapa de desenvolvimento onde nasce a inteligência.

Ao considerar o desenvolvimento cognitivo, não há possibilidade de não verificar a brincadeira nesta faixa etária e estendê-la até os sete anos.

Para Piaget (2001), o processo cognitivo nasce em período anterior ao domínio da linguagem. Por volta dos dezoito meses, continua Piaget (2001), a criança elabora subestruturas cognitivas, que serão ponto de partida para todas as construções perceptivas e intelectuais posteriores.

Este processo cognitivo, segundo Piaget (2001), tem como ponto de partida os movimentos reflexos dos recém nascidos. Assim, continua Piaget (2001) a criança, ao longo de seu desenvolvimento, resolve uma série de problemas de ação (como alcançar objetos distantes ou escondidos), através de um processo cognitivo construído por estes movimentos.

De acordo com Piaget (2001), ao resolver estes problemas, a criança organiza o real, construindo um complexo sistema de assimilações.

A assimilação é, para Piaget (2001), um fator fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Consiste, no conceito piagetiano de assimilação, na incorporação de novos conteúdos e situações aos que já são conhecidos do indivíduo e no ajustamento deste à sua nova organização cognitiva. Assim, a criança, já com alguns esquemas de assimilação prontos, se utiliza deles para apreender novas propriedades.

Explicando o processo de assimilação, Piaget (2001), afirma que a repetição dos movimentos reflexos, principalmente aqueles ligados à sobrevivência (como os de sucção e preensão), é um exercício que consolida tais respostas, denominado por Piaget (2001) de “*exercício reflexo*”. Segundo o autor, é a partir dos exercícios reflexos que tais respostas deixam de ser reflexos, tornando-se os primeiros hábitos da criança. Piaget (2001) exemplifica que no caso da sucção, o exercício reflexo se dá,

não só no seio da mãe, mas em qualquer objeto que esteja ao alcance da criança como brinquedos e o próprio dedo polegar.

Piaget (2001) afirma que estes primeiros hábitos não caracterizam a inteligência em si. Assim, até esta fase, observa-se na criança muitas aprendizagens, origens de alguns hábitos, mas não a inteligência propriamente dita. A inteligência, de acordo com a teoria piagetiana, está na diferenciação entre meios e fins e na procura destes pela criança. De acordo com Piaget (2001), a inteligência aparece por volta dos quatro meses e meio de idade, época em que começa a aparecer a coordenação entre a visão e a apreensão.

Com esta coordenação, continua Piaget (2001), a criança passa a manipular tudo o que estiver ao alcance de suas mãos. Piaget (2001) cita experimentos realizados com crianças nesta fase em que havia um cordão, no teto do berço destes bebês, ligado a chocalhos em que os bebês estavam sempre puxando o cordão, produzindo som nos chocalhos. Quando retirado o cordão, os bebês procuravam por este. Neste experimento, pode-se notar a diferenciação de meios e fins nestes bebês, caracterizando, então o nascimento da inteligência no bebê.

Essa constante repetição dos movimentos de manipulação do cordão para reproduzir som no chocalho, ou seja, comportamentos inteligentes (segundo Piaget, 2001) nos quais a criança diferencia os fins e os meios, caracteriza o que Piaget (2001) relata como o tipo de jogo mais primitivo, o jogo de exercício.

De acordo com Piaget (2001), a forma mais primitiva de jogo, a qual ele denominou o jogo de exercício, representa a atividade lúdica do período sensório-motor (0 à 2 anos). Aparece em idades muito remotas da infância, ainda antes de ser desenvolvida a função simbólica na criança. Na concepção piagetiana trata-se da repetição de novas habilidades desenvolvidas. Por exemplo, no caso de uma criança que está aprendendo a manipular um determinado objeto, ela obtém o primeiro resultado para adaptar-se e compreender o objeto e, isso ainda não caracteriza o jogo. A partir de quando ela passa a repetir a operação pelo simples prazer funcional, há o jogo de repetição. Assim, a aquisição da inteligência, segundo a teoria piagetiana, vem junto ao jogo.

Conforme se dá a construção da função simbólica ou semiótica na criança, que na teoria piagetiana significa a capacidade de fazer representações mentais de objetos

ausentes, ou de representá-los por outros objetos. Este tipo de jogo, de acordo com as concepções da teoria epistemológica genética, começa a aparecer no repertório comportamental da criança, e é típico do estágio pré-operacional (2 à 7 anos). Piaget, em vários livros e artigos descreve a atividade lúdica, sempre relacionando com a construção do conhecimento nos vários estágios do desenvolvimento (1939, 1970, 2001). No jogo simbólico, de acordo com este autor, a criança brinca livremente fazendo com que sua imaginação a guie neste jogo em que tudo se torna possível. Pode transformar bancos em barcos, lápis em avião, além de criar cenas com bonecos. Pode também refazer cenas de seu cotidiano criando novas soluções para os problemas. Para Vigotski (2003), este tipo de jogo não é totalmente livre e tem, mesmo que implicitamente, regras a serem obedecidas.

Segundo Wallon (1995b), os jogos mais primitivos (jogo de exercício e jogo simbólico, segundo a teoria de Piaget) se perderiam em repetições monótonas se não se submeterem a regras ou a mais artifícios na figuração simbólica. A partir daí, prossegue Wallon (1995b), passam a existir dificuldades a serem resolvidas por si mesmas, o que estimula na criança o exercício de suas aptidões adquiridas.

Os jogos de regras, segundo Piaget (2001; 1964; 1979) denominado assim pela teoria piagetiana, são aqueles que, como diz o nome, em que há um padrão de jogo pré estabelecido. Este tipo de jogo pode aparecer, desde fases bem remotas do desenvolvimento da criança, com regras muito simples que vão se tornando cada vez mais elaboradas conforme a criança se desenvolve. Conforme se dá o desenvolvimento afetivo na criança, esta passa a respeitar cada vez mais as regras pré estabelecidas dos jogos.

Outro tipo de atividade lúdica que Piaget (2001) descreve como forma de função simbólica ou semiótica muito ligada ao jogo simbólico. É através do desenho que a criança pode representar imagens mentais no papel exercitando toda a sua função simbólica. Esta pode ser vista como a primeira forma de escrita na criança.

III-REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa foi a selecionada para este estudo considerando a sua natureza, buscar informações a respeito das atividades lúdicas em crianças na fase pré-escolar. De acordo com Moreira (2002) as características básicas da pesquisa qualitativa permitem que as especificidade do ser humano sejam estudadas no conjunto metodológico, considerando o contexto e principalmente levando em conta que o ser humano não é um organismo passivo, mas sim que interage e interpreta continuamente o mundo em que vive. De acordo com este autor a abordagem qualitativa enfoca o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ou seja, propicia ao objeto ora estudado: atividades lúdicas na fase pré escolar.

LÜDKE e ANDRÉ, 1986) assinalam cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa. A primeira delas consiste em ter o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A segunda característica apontada refere-se ao fato que os dados coletados são predominantemente descritivos, o que possibilita um aprofundamento maior. Outra característica diz respeito que na abordagem qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Além disso, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Por último, os autores ressaltam que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A técnica da pesquisa qualitativa aqui adotada foi a da observação. De acordo com Moreira (2005) a observação favorece o entendimento do comportamento humano e os processos sociais. O ser humano deve ser estudado em seus próprios termos, devendo o pesquisador tentar apreender os sentidos simbólicos que as pessoas definem como importantes e reais. De acordo com ele a observação permite entender como os sujeitos vêem as próprias situações e como constroem suas realidades.

Portanto a observação como técnica serve ao propósito de compreender como são e que influência exerce as atividades lúdicas no contexto da pré-escola.

1. Sujeitos:

Foram selecionados 2 sujeitos de uma escola da cidade de Brasília. A escola atende a 150 crianças na faixa etária de um ano e dez meses à sete anos de idade. Os sujeitos são do sexo feminino, na idade de cinco anos e três meses e cinco anos e nove meses, residentes do Plano Piloto da cidade de Brasília. (DF).

2. Procedimentos:

O procedimento adotado foi a observação dos comportamentos em atividades lúdicas durante o tempo que passam na escola. As observações foram divididas em sessões de 30 minutos por dia para cada sujeito, durante 3 dias. Isto totaliza 1,5 horas de observação para cada criança.

As observações foram registradas pelo próprio observador, utilizando lápis e papel.

Após as observações, foram extraídas categorias comportamentais para serem analisadas a partir do referencial teórico.

IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As características dos sujeitos estão dispostas na Tabela 1.

TABELA 1

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS						
SUJ	NOME	SEXO	IDADE	SÉRIE	Tempo de escolaridade	Posição na constelação Familiar
01	A.	F	5,3	Ciclo 4	4 anos	2ª filha prole de 3 todas sexo feminino
02	M.L.	F	5,9	Ciclo 4	3 anos	Filha única

As observações do comportamento dos sujeitos em atividades lúdicas foram categorizadas e dispostas em tabelas. As observações do sujeito 1 estão descritas nas tabelas 2, 3 e 4, registros da primeira, segunda e terceira observação, respectivamente. As observações categorizadas do sujeito 2, estão dispostas nas tabelas 5,6 e 7, registros da primeira, segunda e terceira observação, respectivamente. As atividades lúdicas observadas após categorizadas, foram correlacionadas com as teorias que fundamentam este estudo.

TABELA 2

CATEGORIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES SUJEITO 1- 1ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira Procedimento	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
1	Dança da Cadeira	“sai da brincadeira quem não se sentar quando a música parar e quem se sentar antes da música parar. Tem quantas crianças brincando? Quantas cadeiras têm? “	A. somente observou	Várias crianças levantaram suas hipóteses.
2	Começa a brincadeira		Anda em círculos em volta das cadeiras dançando. Levanta os braços e gira ao ritmo da música. Rebola e ri muito. Anda pulando num pé só, depois girando o corpo.	

3	A música pára.		Pára por cerca de 2 segundos e senta-se rápido	
4		“Agora não é mais treino e quem não se sentar ou sentar antes da música terminar, sai da brincadeira!”	Expressão facial de medo, dificuldade. Diz: “Eita!!”.	Expressão de medo, dificuldade.
	Tipo de brincadeira Procedimento	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
5	A brincadeira recomeça com um samba.		Faz muitos movimentos de samba com os pés e rebola sempre sorrindo	
6	A música pára		Pára por um instante e senta-se bruscamente	A criança que perdeu saiu da brincadeira levando uma cadeira
7	Todos estavam sentados	“Agora se levantem”		
8	Recomeça a brincadeira	“Todos pulando em um pé só” “Com a língua para fora”, “Rebolando”	Obedece a todos esses comandos rindo bastante.	
9	Continua brincadeira a roda mudando de sentido	“Andando para o outro lado”	Vira imediatamente e diz para a colega do lado “muda de lado”	
10	A música pára		Pára, grita e senta-se. Grita “levanta todo mundo” Levanta os braços e começa a girá-los para cima	A criança que não sentou, teve que sair levando uma cadeira.
11	Reinicia a música		Anda sorrindo bastante, rebolando e com os braços para cima e olha para os lados	
12	A música pára		Senta-se e olha para os lados.	
13	Reinicia a brincadeira	Novos comandos da professora	Anda, pula, com a língua para fora, batendo no peito e na cabeça, rindo muito e olhando para os lados. Distancia-se um pouco das cadeiras.	
14	A música pára	A professora diz que por se sentarem ao mesmo tempo deu	Corre e senta-se. Riu	Uma das crianças sentou-se na mesma cadeira do

		empate.		sujeito.Riu
15	Reinicia a brincadeira		Rebola com os braços para cima, rindo bastante.	
16	A música pára		Grita e senta olhando para os lados. Levanta os braços antes mesmo de começar a música	A criança que perdeu levou a cadeira.

	Tipo de brincadeira Procedimento	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
17	Reinicia a música, agora bem rápida		Gira os braços rapidamente. Anda, rebola, balança a cabeça e ri.	
18	A música pára		Pára e se senta bruscamente.	
19	Reinicia a música		Anda em volta das cadeiras sem dançar por alguns segundos. Começa a rebolar e rodar os braços para cima	
20	A música pára		Senta-se rapidamente sem para antes.	A criança que perdeu leva outra cadeira.
21	Reinicia a música	A professora dá o comando para que todos façam como o sujeito.	Anda rebolando e a cada passo, levanta os pés até que eles toquem em suas mãos. Ri muito	Todas as crianças riem muito
22	A música pára. Sobra apenas uma cadeira, o sujeito e outra criança.		Senta-se rapidamente olhando para os lados.	A criança que perdeu leva outra cadeira
23	Reinicia a brincadeira	A professora fala para andarem em volta da cadeira, mas é para se sentarem em uma outra cadeira, situada a uma distância cerca de 1,5 m	Como das outras vezes, dança bastante girando os braços.	
24	A música pára		Pára por alguns segundos Corre e se senta Ganha a brincadeira	A outra criança também pára por alguns segundos. Permanece parada no

			Sorri	mesmo lugar
25		A professora pergunta se querem brincar novamente, antes de irem para o parque.	Pula sorrindo dizendo que sim	
26	Reinicia a primeira rodada.		Dança fazendo cócegas na colega da frente.	A colega ri bastante.

	Tipo de brincadeira Procedimento	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
27		A professora dá o comando de rodarem bem rápido em volta das cadeiras.	Corre	Começam a correr.
28	A música pára		Senta-se, olhando para os lados.	A criança que perdeu, leva a cadeira.
29	Reinicia a brincadeira		Dança pulando e cutucando a colega da frente, falando em “tatibitate” carinhosamente.	
30	A música pára	A professora disse que uma criança deveria sair.	Senta-se ao lado da colega em quem cutucava. Disse à colega que sentou-se ao seu lado. “Não sai não! Fica aqui”	Quem perdeu a brincadeira foi outra criança
31	A música reinicia		Dança junto com a colega que sentou-se anteriormente ao seu lado.	
32	A música pára		Senta e olha para os lados Gria “levanta todo mundo”	A criança que perdeu foi pegar uma cadeira.
33	Reinicia a brincadeira			
34	A música pára	A professora diz que elas devem decidir entre si quem sairá. A professora, no entanto diz, “tudo bem, deu empate”.	Senta-se com outra criança na mesma cadeira. Alice propõe sair.	
35	A música		Dança, rebola, roda os	

	reinicia		braços. Não conseguiu se sentar a tempo. Pegou a cadeira e saiu sorrindo. Assentou-se para assistir o resto da brincadeira, balançando a cabeça, abraçando uma colega perto dela e falando em “tatibitate” até o final da brincadeira.	
--	----------	--	--	--

Segundo Winnicott (1982), o divertir é fundamental, em qualquer tipo de atividade lúdica, para que se estabeleçam os vínculos afetivo-sociais. Assim, o próprio fato de estar inserida na escola dá oportunidade às crianças de poderem estabelecer amizades. O sujeito mostra-se feliz nesta atividade lúdica feita coletivamente. Isto pode ser observado pelos muitos sorrisos, abraços e gestos afetivos que demonstra em relação às suas colegas.

Esta atividade é um jogo de regras, coletivo, onde a cada rodada deve sair uma criança. Isto torna o jogo mais emocionante e cativante, tanto para o sujeito quanto para as outras crianças desta idade. Wallon (1995b) escreve que ao longo do desenvolvimento da criança, os jogos (de qualquer natureza), tornariam-se monótonos se não começassem a ser submetidos a regras pré-estabelecidas. Este autor comenta que as dificuldades impostas nas regras geram um forte temor de insucesso.

Nesta atividade, o sujeito demonstrou este “temor” no momento em que a professora falou que não era mais treino, que as crianças começariam a sair se errassem. Neste momento, sua expressão corporal mudou e sua exclamação também expressa este temor. Nos momentos em que a música parava o sujeito também se sentava bruscamente. Pode-se dizer que este “temor”, para este grupo de crianças, é o que as cativa para participarem mais da brincadeira e, de maneira nenhuma, se mostrou amedrontador no sentido explícito da palavra.

Wallon (1995b) cita que em muitos casos, principalmente nesta faixa etária, a solução para as crianças é, justamente, fazer “trapaça” na tentativa de fugir às regras. Este não foi o caso de nenhuma das crianças neste jogo de regras.

A professora estimulou muito às crianças a participarem da brincadeira com seus comandos. Mandava as crianças andarem, correrem, andarem girando os braços,

rebolando, etc. Isto também pode ser visto como regras a serem seguidas, em um misto de “Dança da cadeira” com “O mestre mandou”. O modo como a professora passou as regras não foi, de modo nenhum, autoritário e as crianças ficaram muito felizes em participar, obedecendo a seus comandos.

A professora, ao explicar as regras no início da brincadeira, trabalhou o raciocínio matemático das crianças. Perguntou quantas crianças tinham e quantas cadeiras deveriam ter. Neste momento, o sujeito não se arriscou a levantar hipóteses, mas muitas crianças o fizeram. Nesta fase do desenvolvimento, o raciocínio ainda é concreto. As crianças só sabem dizer a quantidade se contarem com os dedos.

TABELA 3

CATEGORIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES SUJEITO 1- 2ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira procedimentos	Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
1		Monta um cenário para jogo simbólico. Diz às crianças: “Podem brincar como quiserem, mas vocês terão que decidir tudo na brincadeira que escolherem”		
2	Jogo Simbólico		Quis brincar de ser guaxinim. Disse:“Eu quero ser um guaxinim.”.	Quiseram se juntar à Alice dizendo:“Eu também quero!”. Um outro grupo de crianças ficou brincando de cozinhar em um local separado.
3			Fala às crianças qual o local onde seria a casa dos guaxinins.	Todas prestando atenção em Alice
4			Coloca várias almofadas no local	Deitam-se nas almofadas
5			Afasta-se, indo em direção às bonecas	
6			Volta dizendo que não quer mais brincar de ser guaxinim. Agora quer ser gente.	As crianças querem continuar a brincadeira com A..
7			Retruca dizendo que não quer nenhuma	As crianças pedem à ela: “Por favor! Só

			das crianças como bicho de estimação.	eu!”
8			Cede, dizendo: “Está bem! Só um.”. Escolhe este um no Uni-dunitê.	
9			Observa.	Após o sorteio, de uma criança, o resto do grupo ficou frustrado. Enquanto isso, um outro grupo de crianças ficou brincando de cozinhar em um local separado

	Tipo de brincadeira procedimentos	Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
10			Observa.	Entram em conflito. Algumas crianças deste grupo queriam deixar de ser guaxinins para serem humanos
11			Observa	As que queriam ser humanos tentavam convencer os guaxinins a serem humanos também.
12			Observa.	Ana Carolina sugere que Helena (que estava em outro local, brincando de cozinhar) escolhesse, pois ela era a mais velha.
13			Observa	Yasmin responde dizendo: “Mas eu quero ser guaxinim e vocês vão ter que respeitar”.
14			Observa	Sofia responde: “Yasmin, é melhor ser gente porque aí você pode comer leite, guaraná e chocolate. Guaxinim só pode

				comer ração e água”.
15			Muda de idéia e diz: “Quem quiser ser meu animal de estimação me segue.”	Todas a seguem sorrindo. Enquanto isso, ainda havia o outro grupo de crianças brincando de cozinhar em outro lugar.
16			Diz: “vou dar banho em vocês”.	As crianças se deitam no tatame (simulando estarem em uma banheira).

	Tipo de brincadeira procedimentos	Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
17			Vai, até a brincadeira de cozinhar e pega um pote supostamente vazio de xampu. Volta com o pote para dar o banho nos guaxinins de estimação.	
18			aperta o pote e sai um gota de dentro. Se espanta e diz: “Eita! Ainda tem!”	Se espantam.
19			Vai sorrindo até as crianças que estavam em outra brincadeira do outro lado da sala e fala rindo: “vocês me deram um pote cheio”.	As crianças respondem rindo: “Não foi a gente. Tava na caixa”. As que brincavam de guaxinins continuam deitadas no tatame, fazendo barulhos de bebês.
20			Pega um pote de detergente, confere se está vazio e o leva para onde os “guaxinins” estavam.	Um grupo continua brincado de cozinhar enquanto o grupo dos guaxinins esperava seu banho.

21			Aperta o pote na mão e a passa nas costas e cabeça das crianças, simulando um banho.	As crianças ficam deitadas recebendo seu “banho”.
22			Diz: “muito bem, agora está na hora de dormir.”.	Todas fingem dormir por cerca de dez segundos.
23				um dos guaxinins diz: “aí a gente acordou”.
24			Diz: “Vem para casa! Vocês vão se sujar.	Andam engatinhando pela sala
25		Chamou as crianças para guardarem as coisas, pois estaria na hora da saída da escola.		

O professor montou uma casinha e deixou as crianças brincarem livremente neste dia. É neste tipo de atividade, que segundo Piaget (2001), é a mais característica das crianças deste faixa etária, que as crianças têm oportunidade de criar situações e soluções para diversos problemas, além de expandirem seus laços afetivo-sociais com o outro.

Para todo o grupo de crianças, a atividade foi dividida em duas. Em uma grande casinha, montada na sala, um grupo de crianças ficou brincando com panelinhas, produtos domésticos (detergente, xampu, etc) e bonecas, enquanto outro foi brincar de ser guaxinins. Esta divisão foi feita espontaneamente pelas crianças.

O sujeito, que deu a idéia da brincadeira de guaxinins, ao ver o que se passava no outro lado da casinha, quis pegar uma boneca e deixar de representar um guaxinim e foi avisar suas companheiras desta brincadeira. Estas companheiras não gostaram de sua saída e fizeram de tudo para conseguir continuar a brincadeira.

Houve um momento em que o sujeito falou que poderia brincar com somente uma criança que seria seu bicho de estimação. Neste momento várias crianças entraram em conflito para decidir quem seria o bicho de estimação do sujeito. Wallon (1995b) vê grande importância no conflito, pois este é uma chance de a criança se colocar para o outro. O conflito proporciona diálogo e, assim, as crianças podem discutir soluções para seus problemas em conjunto.

A primeira solução encontrada pelo sujeito foi um sorteio de Uni-duni-tê. Tal tipo de sorteio é feito muitas vezes pelos seus professores quando as crianças entram em conflito. A tentativa de solução por um sorteio, mesmo que não tenha dado certo, foi um comportamento inteligente por parte do sujeito, que tinha na memória a forma com que alguns adultos resolvem certas dificuldades. Piaget (2001), Vigotski (2003) e Wallon (1995) escrevem que o comportamento dos adultos é copiado pelas crianças de diversas formas e, este foi copiado de forma a ter uma utilidade prática em sua relação com os outros.

Dentro deste conflito de “quem será o guaxinim”, as crianças começaram a discutir que talvez fosse melhor ser gente do que guaxinim. Vigotski (2003), escreve que mesmo no jogo simbólico, que é totalmente livre (segundo Piaget, 2001), existem algumas regras a serem seguidas. Essas regras são relacionadas a padrões sociais a serem seguidos. Um guaxinim deve se portar com tal e não pode comer comida de gente, era a discussão das crianças.

De acordo com Piaget (2001) e Vigotski (2003) é comum que as crianças no jogo simbólico refaçam, espontaneamente, cenas de seu cotidiano doméstico. Depois de resolvidos todos os conflitos, o sujeito assumiu uma postura fortemente maternal com suas parceiras. Deu banho nos bichos e os botou para dormir usando frases que provavelmente ouve de sua mãe, ou da mãe de suas colegas.

De acordo com os escritos de Wallon (1995b) estão os comportamentos das colegas do sujeito. Houve grande reciprocidade delas para com o sujeito quando este emitia comportamentos afetivos. Enquanto o sujeito dava banho e botava para dormir em atitude maternal e carinhosa, as crianças agiam na postura de verdadeiros bebês, como se pedissem mais carinho. No momento em que o sujeito foi reclamar dos produtos com as crianças do outro lado da casinha, também houve o contágio afetivo descrito por Wallon (1995b).

TABELA 4

CATEGORIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES SUJEITO 1- 3ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
1	Desenho livre	Estava telefonando	Enquanto desenha, olha muito para a professora.	Estavam do lado de fora da sala brincando livremente
2		Responde: “Estou telefonando”	Pergunta: “O que você está fazendo?”	
3			Volta a se concentrar no seu desenho.	Helena entra na sala.
4		Sai da sala.	Deixa Helena guardar os lápis.	Pergunta a Alice se pode guardar os lápis
5			Continua desenhando.	Helena guarda os lápis
6	Dois lápis caíram		Risos	Risos. Diz: “Os lápis estão pulando!”
7			Gargalhadas	Gargalhadas
8		Repondo: “olho tudo o que vocês estão fazendo. Acho muito legal olhar vocês brincando”.	Pergunta: “por que está me olhando?”	
9			Gargalhadas	Gargalhadas
10				Helena cochicha algo no ouvido de Alice
11			Risos.	Risos.
12			Fala em voz alta: “Helena, e a gente naquele dia, héin?!”	
13			Gargalhadas	Gargalhadas
14			Alice faz um barulho com a boca: “Ronc! Ronc!” (este é um barulho que Alice faz muitas vezes imitando o som do porco).	
15			Risos.	Risos.
16				Chega Luíza na sala correndo, dá uma boneca na mão de Alice e a chama para

				brincar lá fora junto das outras crianças.
	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
17			Me entrega seu desenho e sai.	Luiza e Helena saem juntas com Alice.
18	Jogo simbólico (fora da sala), em que cada criança tinha uma boneca na mão e Luíza tinha uma boneca e um carrinho. Elas iriam viajar de carro.	Seguro seu desenho		Luíza diz: “Aí a gente ia viajar”. Luíza corre na frente com seu carrinho e pede que as outras crianças (passageiras do mesmo carro) a sigam na viagem.
19			Vai correndo atrás de Luiza.	Várias crianças correm atrás de Luiza.
20			Observa.	Luíza pára e fala: “aqui está bom?”. Helena responde que não.
21			Corre junto.	Correm mais um pouco e chegam ao “destino” desta viagem.
22	Jogo simbólico de “piquenique de bonecas”		Abre o porta mala do carrinho, que vira uma espécie de mesa, e diz: “aqui é um bom local para dormir”.	
23		Chama as crianças para o lanche na sala.	Grita: “Eba!”.	Todas entram na sala.
24	Lanche	O professor ajuda e diz: “abri um pedaço. Você abre o resto.”	Pede ajuda ao professor para abrir um pacote de biscoitos.	As outras crianças lancham.
25			Termina de abrir os biscoitos.	
26			Se volta para Luíza e diz: “Vamos dividir nosso lanche? Opa! Esqueci que o meu tem leite e você não pode comer.”.	Luiza faz um sinal afirmativo com a cabeça, mas mesmo assim dá um biscoito para Alice.

Esta atividade pode ser dividida em dois momentos. Um primeiro, enquanto desenhava e conversava com uma colega e com professores. A partir de quando entrou outra colega e a chamou para brincar fora de sala, essas crianças começaram um jogo simbólico.

Neste primeiro momento, as duas crianças estavam se divertindo muito com os lápis que caíram, com os segredos e lembranças do que fizeram há alguns dias.

A escola fornece espaço para as crianças se socializarem muito bem. Segundo Debortoli (2003), crianças que passa toda uma tarde juntas na escola, acumulam muitas experiências de prazer e frustração. Isto faz com que tenham muito o que conversar e que se estabeleçam grandes amizades na vida escolar.

No segundo momento, começa um jogo simbólico: uma ficção em que várias pessoas iriam viajar. L. assumiu o papel de motorista de um carro e várias crianças (entre elas, o sujeito) ficaram com o papel de passageiro. Luíza propôs isto e não houve conflitos ou disputas por nenhum papel, como Debortoli (2003) cita ser possível e Wallon (1995b) vê como importante momento de fala e escuta.

L. simulava dirigir o carro, correndo pela escola e as crianças iam atrás. L. perguntava se já estava bom de parar e uma criança disse que não. Finalmente pararam. Cada criança dava uma nova informação para esta ficção, sem que a harmonia se perca.

Ao “estacionar” o carro, o sujeito faz com que o porta-mala do carro vire uma cama para seu personagem dormir. Isto é o fator principal do jogo simbólico, segundo Piaget (2001): transformar uns objetos em outros e criar várias situações no jogo.

Esta brincadeira foi interrompida pela hora do lanche, mas ainda assim, a ligação afetiva entre o sujeito e L. continuou na hora do lanche. Sentaram juntas e trocaram pedaços de lanche.

TABELA 5

CATEGORIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO SUJEITO 2 -1ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
1	Lanche		Abre a embalagem de Toddynho deixando parte do liquido derramar.	As outras crianças estão lanchando.
2		Respondi: “não precisa. Caiu pouquinho”.	Vira-se para mim e diz: “Olha o que eu fiz. É para passar um pano aqui?”	
3			Sorri e continua a comer.	
4		Questionei: “Onde dói?”	Levanta-se e fala quase chorando comigo: “Professor, estou com dor de barriga”.	
5		Disse a ela para guardar o lanche.	Aponta para o umbigo dizendo: “Comi muito. Estou cheia”	
6			Sorrindo, guardou o lanche na lancheira e a dependurou no cabide.	
7	Guarda o lanche	Conversava com as outras crianças durante o lanche.	Anda até o armário, pega dois potes, vai até o centro da sala onde haviam canetinhas e gizes de cera espalhados e começa a guardar cada um em um pote.	Lancham e conversam com o professor.
8		Respondo: “Que legal! Adorei que você me ajudou.”	Diz: “Gabriel, guardei tudo para você”	
9	Entra a outra professora na	Diz: “Voltei, turma!”	Corre para abraça-la. Senta no colo dela e	Todos a cumprimentam.

	sala		diz que estava com muito calor.	
10		Propôs uma chuveirada na cabeça.	Sorriu, dizendo que queria.	

	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
11			Entrou no banheiro junto com a professora.	
12	Chuveirada na cabeça	Entrou no banheiro junto com Maria Luz e pediu que Maria abaixasse a cabeça.	Abaixou a cabeça.	
13		molhou-a com o chuveirinho.		
14			Saiu do banheiro falando: “Quem estiver com calor, peça à Renata para molhar a cabeça com a mangueirinha”.	As crianças prestaram atenção no que Maria dizia.
15		Os dois professores conferiam se as crianças tinham guardado as lancheiras, para poderem molhar a cabeça delas.	Sentou-se no tatame, abriu um livro e ficou “lendo-o”.	Algumas crianças terminaram o lanche pediram para a professora molhar a cabeça.

Neste dia, o sujeito se mostrou muito sensível e com grande afeto pelos professores em que subiu no colo, abraçou e disse, sensivelmente, estar com dor de barriga. O vínculo afetivo que se forma na escola, segundo Debortoli (2003) não acontece somente entre as crianças, mas também delas em relação aos adultos.

O sujeito, ainda no início da observação, ao dizer que estava com dor de barriga parecia não perceber, inicialmente, o motivo. Falou como se estivesse doente e, somente depois que conversou com o professor e refletiu um pouco sobre o foco da dor, percebeu que doía por ter comido demais. Segundo Wallon (1995b), a afetividade funciona, além de outros fatores, pelas sensações corporais. Estava com um

desconforto muito grande com a barriga tão cheia e, provavelmente por isso, falou com o professor de maneira tão sensível.

Logo depois chegou outra professora, e o sujeito correu para abraçá-la. Falou que estava com muito calor e quis que a professora molhasse sua cabeça. Demonstrou estar sensível ao se referir ao calor. Isto também pode ser visto como expressões emocionais favorecidas por sensações de mal estar corporal (Wallon, 1995b).

Houve um momento em que o sujeito quis mostrar para o professor que estava ajudando, provavelmente em busca de afeto, carinho.

TABELA 6

CATEGORIZAÇÕES DA OBSERVAÇÃO SUJEITO 2-2ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira; Procedimentos	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
1	Jogo simbólico; Brincadeira livre	Monta um cenário para jogo simbólico. Diz às crianças: “Podem brincar como quiserem, mas vocês terão que decidir tudo na brincadeira que escolherem”	Maria disse que queria ser um gatinho bebê.	Um grupo de crianças entram na brincadeira de animais bebês. Outro grupo fica um pouco distante brincando de outras coisas.
2	Começa uma brincadeira em que Sofia era a dona de muitos animais de estimação bebês.		Simula lambar os pés de Ana.	
3			Sai do chão e vai para cima dos bancos e diz: “vou dormir aqui”	Sofia diz que não podia, pois lá é porta e não cama.
4			Maria diz que é janela e é lá que os gatos gostam de ficar.	Sofia diz: “gatinho, não pode ficar na janela. É perigoso!”.
5			Maria sorri e volta para o chão.	Sofia diz: “agora todo mundo dormindo!”
6			Simula estar dormindo	Ana e Raphaela simulam estar dormindo, enquanto Sofia as observa “dormirem”.
7	O gato fugiu		Maria sai engatinhando muito rápido dizendo: “o gatinho está fugindo”.	Sofia corre para pegá-la e diz: “Não fuja, gatinho. Você é muito bebê”. Enquanto isso, Ana e Raphaela continuam simulando estar dormindo.
8	O gato foi recuperado		Maria responde “Miau!”.	Continuam simulando estar dormindo

	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
9	O gato torna a fugir e ser recuperado		Maria sai engatinhando muito rápido dizendo: “o gatinho está fugindo”.	Sofia vai busca-la.
10	O gato foge e é recuperado pela dona em seguida.		Maria sai engatinhando muito rápido dizendo: “o gatinho está fugindo”.	Sofia vai busca-la. Enquanto isso as outras crianças continuam a simular estar dormindo.
11	O gato dorme e as outras pessoas saíram.		Maria simula estar dormindo também.	Sofia diz à ela: “pode fugir, gatinho.”
12			Maria continua simulando estar dormindo.	Sofia levanta e se afasta por alguns momentos. Ana e Raphaela a seguem.
13			Maria fica sozinha, simulando estar dormindo.	As outras crianças ficam conversando em um lugar distante.
14			Mia e lambe o tatame.	
15		Sorri para ela.	Olha para mim e fica miando.	
16	Voltam para a casinha, Sofia, Maria e Ana.		Vai até Sofia e diz: “Sô, e a nossa brincadeira?”.	Resolveram voltar para a brincadeira.
17			Maria diz: “gatinha ta com frio”.	Sofia traz a caixa com embalagens vazias. Diz: “Só vou dar para vocês se vocês não fugirem mais”.
18			Maria e Ana dizem que não vão mais fugir.	Sofia diz: “estes produtos são perigosos. Os bebês tem que tomar cuidado”.
19			Maria pega algumas embalagens e diz: “Sofia, vamos colocar alguns no	Sofia concorda.

			meu quarto e outros no seu”.	
--	--	--	------------------------------	--

	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
20			Maria sai da casa dizendo: “Vou para o quintal”.	
21			Pega um pote de shampoo e simula colocar na cabeça.	
22		Sorri para ela.	Olha para mim e mia.	Sofia a chama: “Bebê, vem cá”.
23			Maria responde irritada para Sofia: “Não sou gatinho bebê. Sou gato!”	

Nesta brincadeira, desde o início, o sujeito assumiu um mesmo papel. Quis representar um gatinho bebê. Junto com outra criança (que também era um animal bebê) arrumaram uma tutora. S. era um misto de mãe com dona de bichos de estimação e assumia uma postura maternal muito carinhosa. Chamava-as de bebês e dava muita atenção a elas.

No jogo simbólico, segundo Piaget (2001), as crianças podem fazer uns objetos serem outros na imaginação. Isso já aconteceu por as crianças estarem em uma casinha feita com mesas viradas. Também houve negociação na denominação das partes da casa. Em um momento, o sujeito falou que estava na janela e S. disse que era porta e não janela. Estes são os tipos de negociação que Debortoli (2003) se refere nas brincadeiras coletivas. No final desta negociação, o sujeito falou muito irritado que era janela e que os gatos gostam de janelas, se fechando às idéias de S. que também não insistiu.

Havia um contágio emocional entre as crianças nos momentos em que S. as botava para dormir e todas se portavam como verdadeiros bebês, como se pedissem mais carinho. Também porque, segundo Wallon (1995b), em jogos de ficção (jogo simbólico de Piaget) há nas crianças mais do que uma simples representação d um personagem. Elas passam a ser o personagem no sentido estrito da palavra.

Ainda de acordo com a afirmação de Wallon (1995b), o sujeito representa seu personagem até quando está sozinho. Os momentos de solidão, é evidente, não duraram muito. Segundo Wallon (1995a) expressões afetivas logo se cessam quando o sujeito se vê sozinho. Nos momentos em que o sujeito estava sozinho, representando seu personagem, saiu e foi atrás de S. perguntar se ainda iriam brincar.

S. também não quis continuar com a brincadeira quando foi “ignorada” pelo sujeito, que simulou estar dormindo e não quis mais acordar.

TABELA 7

CATEGORIZAÇÕES DA OBSERVAÇÃO SUJEITO 2 – 3ª OBSERVAÇÃO				
	Tipo de brincadeira; Procedimentos	Explicação de regras; Comportamento do professor	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças
1	Desenho livre	“Podem desenhar o que quiser” Disse o professor à turma	Maria começa a desenhar nuvens azuis no topo do papel	Ficam desenhando. Algumas desenharam e conversam.
2	Seus riscos de verde ficam muito fracos.		Pega um lápis verde e risca repetidas vezes com muita força na parte baixa do papel	
3			Levanta-se e pede uma canetinha da mesma cor para Helena, do outro lado da mesa.	Helena empresta a canetinha, enquanto as outras crianças desenhavam.
4			Maria responde: “Todo dia”, e começa a desenhar borboletas.	Alice diz: “agora a gente pode pintar de canetinha”
5			Maria, sentada olha à distância.	Todas as crianças se levantam para ver o brinquedo de Raíssa.
6			Maria canta “Pula! Pula! Pula! Eu adoro pular nas poças de chuva.”	Sofia começou a falar sobre chuva.
7			Olha para o desenho de Ana e diz: “está bonito”	
8			Maria diz: “Eu amo!”, esbarrando com o cotovelo no braço de Ana	Raphaela diz que odeia pintar de canetinha.
9			Maria se desculpa “desculpa, Ana. Eu nem senti.”	Ana reivindica: “você me fez borrar! Tem que pedir desculpas”
10			Pergunta à Ana: O meu está bonito?	Ana diz que sim.
11	As crianças dialogam sobre o animal que		Maria diz: “ Eu seria um morcego!”.	Raíssa, do outro lado da mesa diz: “se eu fosse um animal,

	gostariam de ser			seria um macaco”.
--	------------------	--	--	-------------------

	Tipo de brincadeira. Procedimentos	Comportamento dos professores	Comportamento do sujeito	Comportamento de outras crianças.
12	Maria termina seu desenho	Peguei seu desenho.	Diz: “Gabriel, terminei o desenho.”. Me entregou o desenho e foi pegar seu lanche.	As outras crianças continuam a desenhar.

A escola fornece espaço para as crianças se socializarem muito bem. Segundo Debortoli (2003), crianças que passam toda uma tarde juntas na escola, acumulam muitas experiências de prazer e frustração. Isto faz com que tenham muito o que conversar e que se estabeleçam grandes amizades na vida escolar. Uma atividade de desenho com toda a turma junta, é uma ocasião em que crianças conversam, socializam seus desenhos, novidades e idéias, trocam materiais, enfim, interagem muito.

Logo no início, o sujeito reparou que o lápis de cor estava riscando muito fraco. Levantou-se e pediu a outra criança uma canetinha da mesma cor. De acordo com os escritos de Piaget (2001), o sujeito, então, já tinha bem formado os esquemas de lápis de cor e de canetinha. Assim não hesitou em trocar de material. Também de acordo com a teoria piagetiana, o sujeito emitiu um comportamento inteligente ao trocar de material, havendo mudança de meios para conseguir a finalidade desejada.

Também ocorrem conflitos nestes momentos e, como escreve Wallon (1995b), estes são oportunidades para que as crianças falem sobre o que as incomoda, estimulando o diálogo nas relações socio-afetivas.

Houve um momento em que o sujeito esbarrou em A.. Esta criança falou que não gostou e mandou o sujeito pedir desculpas. O sujeito pediu e suas desculpas foram bem aceitas. Logo depois, provavelmente em busca de restabelecer os vínculos com A., perguntou se seu desenho estava bonito e A. respondeu que sim.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado, de acordo com Winnicott (1975) de Debortoli (2003), observa-se que tanto as atividades lúdicas coletivas quanto o próprio estar na escola, proporcionam ao sujeito grandes oportunidades de socialização. São inúmeros os assuntos que surgem enquanto as crianças brincam livremente, desenham ou simplesmente conversam.

Este estudo permitiu confirmar os pressupostos das teorias do desenvolvimento e das afirmações dos autores a respeito das atividades lúdicas contribuírem para a construção do conhecimento, favorecendo os vários âmbitos do desenvolvimento infantil: motor, cognitivo, sócio-afetivo. De acordo com as teorias Walloniana e Vigotsniana, o ambiente social é imprescindível na formação da linguagem e do pensamento.

O ambiente social da pré-escola mostrou-se essencialmente propício para esta construção do desenvolvimento.

Outra perspectiva futura de pesquisa pode consistir em analisar os desenhos realizados nas atividades lúdicas, no ambiente escolar, categorizando-os a partir dos pressupostos teóricos das teorias do desenvolvimento.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

1. ARIÈS, P. (1981) **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro.
2. BROUGUÈRE, G. (2000) **Brinquedo e Cultura**. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
3. BROUGUÈRE, G. (1998) **A Criança e a Cultura Lúdica**. Revista Faculdade de Educação. Vol 24 nº 2 São Paulo jul./dez. 1998.
4. DEBORTOLI, J. A O (2003) **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Organizadores: CARVALHO, A, SALLES, F., GUIMARÃES, M. (p. 77 à 88). Belo Horizonte: Editora UFMG (2003).
5. ELKONIN, D. B. (1998) **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes.
6. MEIRA, A. M. (2003) **Benjamin, os Brinquedos e a Infância contemporânea**. Psicologia e Sociedade. Vol 15 nº 2 Porto Alegre jul./ dez. 2003.
7. PIAGET, J. (1964) **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
8. PIAGET, J. e INHELDER, B. (2001) **a Psicologia da Criança**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
9. POLETTO, R. C. (2005) **A Ludicidade da Criança e sua Relação com o Contexto Familiar**. Psicologia Estudo. Vol 10 nº 1 Maringá jan./ abr. 2005.
10. WADSWORTH, B. J. (1997) **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria da Piaget**. 5ª edição. São Paulo: Pioneira.
11. WALLON, H. (1995) **Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70.
12. WALLON, H. (1995) **Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria.
13. WINNICOTT, D. W. (1975) **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago.
14. WINNICOTT, D. W. (1982) **A Criança e o seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar.
15. VALENTIM, M. O. S. V.(2002) **Brincadeiras infantis: importância para o desenvolvimento neuropsicológico**.
<http://www.clubedexadrez.com.br/portal/sheridan/pedagogiabrincaadeirasinfantis.htm>.
Capturado em novembro de 2005.

16. VIGOTSKI, L. S. (2003) **A Formação Social da Mente: Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

1ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 1– 18/10/2005 das 16:00 às 16:30

Neste período de 30 minutos o grupo estava brincando de “Dança da cadeira”. Ainda antes de começar, a professora explicou as regras: sai da brincadeira quem não se sentar quando a música parar e quem se sentar antes da música parar. A professora falou que haviam 8 crianças para brincar e perguntou quantas cadeiras deveriam ter, levando em consideração que deveria ter uma cadeira a menos que o número de crianças. Algumas crianças levantaram suas hipóteses enquanto Alice apenas observava. Ao começar a brincadeira, Alice anda em círculos em volta das cadeiras e dançando. Levanta os braços e os girava ao ritmo da música. Rebola e ria muito. Alice anda pulando em um pé só, depois anda girando o corpo. Ao para da música, ela para por cerca de dois segundos e senta-se rápido.

Após isso, a professora diz que não é mais treino e quem não se sentar ou sentar antes da música acabar vai sair da brincadeira.

A brincadeira recomeçou com um samba. Alice fez muitos movimentos de samba com os pés e rebolou muito sempre sorrindo. Ao parar a música, Alice parou por um tempo e se sentou bruscamente. A criança que perdeu teve de sair da brincadeira levando uma cadeira. Todos estavam sentados e, assim, a professora fala para se levantarem para a criança retirar uma cadeira.

Ao recomeçar a brincadeira, a professora dá muitos comandos: “todos pulando em um pé só!”, “com a língua para fora!”, “rebolando!”. Alice obedece a todos esses comandos rindo bastante. Em um momento, a professora diz: “andando para o outro lado!”. Alice se vira imediatamente, falando para a criança que estava a sua frente: “muda de lado!”. Assim, a roda mudou de sentido. Ao parar a música, Alice parou um pouco, deu um grito e se sentou. A criança que perdeu, teve que sair levando uma cadeira. Nessa hora, Alice grita “levanta todo mundo!” para a criança poder retirar a cadeira.

Antes mesmo de recomeçar a música, Alice já levanta os braços e começa a gira-los para cima. Ao iniciar a música, ela vai andando sorrindo bastante, rebolando e com os braços sempre para cima. Ao parar a música ela se senta e olha para os lados.

Reiniciada a brincadeira, mais uma vez, a professora dá comandos para as crianças. Alice anda pulando, com a língua para fora, batendo no peito e na cabeça rindo muito e olhando para os lados. Andando assim, ela se distanciou um pouco das cadeiras e, ao parar a música, ela correu e se sentou. Ao se sentar, uma das crianças se sentou na mesma cadeira que ela. As duas ficaram rindo. A professora disse que as duas se sentaram ao mesmo tempo e, assim deu empate.

Reinicia a brincadeira e Alice vai, da mesma forma, rebolando e com os braços para cima rindo bastante. Ao parar a música, Alice dá um grito muito alto e se senta olhando para os lados.

Antes mesmo de recomeçar a música, ela levanta os braços. Ao começar a música, passa a rodar os braços rapidamente (a música era bem rápida). Vai andando, rebolando, balançando cabeça e rindo. Quando a música parou, ela também parou e se sentou bruscamente.

Com a música reiniciada, Alice anda em volta das cadeiras sem dançar por alguns segundos. Depois começa a rebolar e rodar os braços para cima. Ao parar a música, se senta rapidamente sem parar antes.

Mais uma vez, Alice anda rebolando e, a cada passo, levanta os pés até que eles toquem nas suas mãos. Nessa hora a professora dá o comando para todas as crianças fazerem este movimento. Toda as crianças, inclusive Alice, riem bastante. Quando a música parou, ela se sentou rapidamente olhando para os lados.

Nesta hora sobrou apenas Alice e uma outra criança. A professora falou para andarem em volta da cadeira, mas se sentarem em uma outra cadeira colocada à uma distância de cerca de 1,5 metro da primeira. Alice, da mesma forma, dançou bastante girando os braços. Ao parar a música, ela parou por alguns segundos (a outra criança também). Alice correu e se sentou, enquanto a outra criança permaneceu parada no mesmo lugar. Alice ganhou a brincadeira e sorriu.

A professora perguntou se queriam brincar novamente antes de irem para o parque. Alice pulou sorrindo e dizendo que sim.

Na primeira rodada, ela dançava fazendo cócegas na colega da frente que ria bastante. A professora deu o comando de rodarem bem rápido em volta das cadeiras. Todas as crianças passaram a correr. Ao parar a música, Alice se sentou olhando para os lados.

Na segunda rodada, dança pulando e “cutucando” a colega da frente (Sofia) carinhosamente falando em tatibitate. Ao para a música ela e Sofia se sentaram nas cadeiras uma do lado da outra. Quando a professora falou que uma criança deveria sair, Alice abraçou Sofia dizendo “não sai, não! fica aqui.”

Não foi Sofia quem perdeu. Assim, na terceira rodada, elas dançam juntas. Ao parar a música, senta e olha para os lados. Quando a criança que perdeu foi retirar a cadeira, estavam todas sentadas. Alice grita: “levanta todo mundo!” para a criança poder retirar a cadeira.

Na quarta rodada, na hora de se sentar, Alice se senta com uma outra criança na mesma cadeira. A professora fala para elas decidirem entre si quem iria sair. Alice se propões a sair, mas a professora disse: “tudo bem deu empate”.

Na quinta rodada, Alice dançou, rebolou e rodou os braços, mas não deu tempo de se sentar. Assim, saiu da brincadeira. Disse: “levantem todos”, pegou a cadeira e saiu sorrindo.

Se sentou para assistir o resto da brincadeira, balançou a cabeça com a música, abraçou uma colega que estava do lado falando com ela em tatibitate até o final da brincadeira.

2ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 1 – 19/10/2005 das 16:00 às 16:30

Neste período de 30 minutos, Alice estava se maquiando de acordo com um personagem que ela escolheu para representar na peça de teatro que sua turma irá apresentar. O personagem escolhido é um cão Dálmata.

O material de maquiagem é lápis de cor aquarelado e um copo com água ambos colocados à uma distancia de cerca de um metro dela. Alice pega um espelho com uma mão e se pinta com a outra. Olha para o lado e corrige Yasmim que falou que havia visto uma Maria fedida. Alice disse que era um besouro. Com o lápis preto, fez uma mancha acima de sua sobrancelha esquerda. Levantou-se, deixou o espelho em cima do banco e andou até um pote com todos os lápis e pegou o branco. Molhou-o no copo com água e começou a pintar seu nariz, ainda com o espelho em uma mão e o lápis na outra. Fez uma trilha branca que ia de seu nariz até a testa.

Levantou-se, deixando o espelho sobre o banco, guardou o lápis branco e pegou novamente o preto, andou até o copo com água, molhou o lápis e voltou ao banco. Ainda com o espelho encima do banco, agachou-se, apoiando-se com um braço no banco e usou a outra mão para se pintar. Tira o cabelo que cai sobre o rosto e pinta uma grande mancha que engloba todo o olho.

Pára e olha, por muito tempo, suas colegas que também estavam se maquiando. Levanta-se, vai até o banheiro, esfrega o rosto com água e papel toalha molhado, retirando toda sua maquiagem.

3ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 1– 20/10/2005 das 17:00 às 17:30

Em uma atividade livre as crianças começaram um jogo simbólico. Eu montei para elas uma “casinha” usando mesas viradas e tatames. Deixei à disposição várias bonecas, bichos de pelúcia e uma caixa com várias embalagens vazias de produtos.

Alice diz: “Eu quero ser um guachimi.”. Várias outras crianças também quiseram ser o mesmo animal dizendo: “eu também!”. Alice encontra uma mesa virada e fala à todas as crianças que esta seria a casa dos guachimis. Alice coloca várias almofadas no local. Se afasta indo em direção as bonecas e diz à todos: “Agora eu sou gente, está bom? Tenho essa filha” As crianças falam que ainda querem ser guachimis e Alice responde: “Me desculpem, mas não quero nenhum de vocês como meus animais de estimação”. Várias crianças levantam o dedo dizendo “por favor! Só eu”. Alice diz “Está bem. Só um.”, e começa a fazer um sorteio de uni-duni-tê. Quando sorteou uma criança, as outras não gostaram, reclamando que queriam ser sorteadas.

Assim, começou uma disputa para ver quem seria o guachimi de estimação da Alice. Algumas crianças não quiseram mais ser guachimis, e sim humanos. Alice ficou parada apenas observando o diálogo entre as crianças. As que queriam ser humanos tentavam convencer os guachimis a serem humanos também. Ana Carolina (a mais nova do grupo) sugere que Helena (que estava distante desta brincadeira) escolhesse, pois ela era a mais velha. Yasmim responde dizendo: “Mas eu quero ser guachimi e vocês vão ter que respeitar”. Sofia responde: “Yasmim, é melhor ser gente porque aí você pode comer leite, guaraná e chocolate. Guachimi só pode comer ração e água”.

Alice decide: “quem quiser ser meu animal de estimação me segue.” Todas a seguem. Alice diz: “vou dar banho em vocês”. Pega um pote (supostamente vazio) de shampoo, aperta e sai um gota de dentro. Alice vai sorrindo até as crianças que estavam em outra brincadeira do outro lado da sala e fala rindo: “vocês me deram um pote cheio”. As crianças respondem: “não foi a gente. Tava na caixa”. Alice pega o pote de detergente, confere se está vazio e o leva para onde os “guachimis” estavam.

Alice aperta o pote na mão e a passa nas costas e cabeça das crianças, simulando um banho. Diz: “muito bem, agora está na hora de dormir.”. Todas fingem dormir por cerca de dez segundos. Após isso um dos guachimis diz: “aí a gente acordou”. Andam engatinhando pela sala e Alice diz: “Vem para casa! Vocês vão se sujar.

Após isso, a professora as chamou para guardarem as coisas, pois estaria na hora da saída da escola.

4ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 1 - 21/10/2005 das 15:00 às 15:30

Alice desenhando e pintando, olha muito para a professora que estava ligando no celular. Pergunta: “o que você está fazendo?”, a professora responde: “Estou telefonando”. Alice volta para seu desenho. Vem Helena e pergunta à Alice se pode guardar os lápis. Alice diz que sim e Helena os guarda no pote dos lápis. Dois lápis caem e as duas crianças riem muito. Helena diz sorrindo: “os lápis estão pulando”. As duas dão gargalhadas. Alice me pergunta porque estou olhando. Respondo: “Eu olho tudo o que vocês estão fazendo. Acho muito legal olhar vocês brincando”. As duas dão gargalhadas. Helena cochicha algo no ouvido de Alice e as duas ficam rindo. Alice fala em voz alta: “Helena, e a gente naquele dia, m héin?!” As duas dão gargalhadas. Alice faz um barulho com a boca: “Ronc! Ronc!” (este é um barulho que Alice faz muitas vezes imitando o som do porco). As duas riem. Nesta hora chega Luíza na sala correndo, dá uma boneca na mão de Alice e a chama para brincar lá fora junto das outras crianças. Alice me entrega seu desenho e sai junto com Luíza e Helena.

Era uma brincadeira em que cada criança tinha uma boneca na mão e Luíza tinha uma boneca e um carrinho. Luíza diz: “Aí a gente ia viajar”. Luíza corre na frente com seu carrinho e a boneca enquanto Alice e as outras crianças correm em uma fila atrás de Luíza com suas bonecas na mão. Luíza para e fala: “aqui está bom?”. Helena responde que não. Correm mais um pouco e chegam ao “destino” desta viagem. Sentam no local e fazem um piquenique com as bonecas. Alice abre o porta mala do carrinho, que vira uma espécie de mesa, e diz: “aqui é um bom local para dormir”.

A professora as chama para o lanche na sala. Alice grita “Eba!!!”. Entrando na sala, me pede ajuda para abrir seu lanche. Abri apenas um pedaço e disse: “Abri um pouco. Você pode continuar”. Alice continuou se dificuldades.

Alice se volta para Luíza e diz: “Vamos dividir nosso lanche? Opa! Esqueci que o meu tem leite e você não pode comer.”. Luíza concorda, mas mesmo assim dá um biscoito para Alice.

1ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 2 – 20/10/2005 das 15:00 às 15:30

Maria Luz na hora do lanche abre uma embalagem de Todynho e despeja no copo. Parte do líquido cai na mesa. Vira para mim e diz: “Olha o que eu fiz. É para passar um pano aqui?” Respondo: “não precisa. Caiu pouquinho”. Maria sorri e continua comendo. Levanta-se e diz com voz de choro: “Professor, estou com dor de barriga.” Perguntei: “aonde dói?”. Maria aponta para o umbigo dizendo: “Comi muito. Estou cheia” Disse a ela para guardar o lanche. Ela foi sorrindo e guardou o lanche na lancheira e a dependurou no cabide.

Anda até o armário, pega dois potes, vai até o centro da sala, onde haviam canetinhas e giz de cera espalhados e começa a guardar cada um em um pote. Vira para mim e diz: “Gabriel, guardei tudo para você” Respondo: “Que legal! Adorei que você me ajudou.”.

Neste momento, entra a outra professora na sala e Maria corre para abraçá-la. Senta no colo dela e diz que estava com muito calor. A professora ofereceu uma chuveirada na cabeça. Maria sorriu, dizendo que queria. Entrou no banheiro junto com a professora. Ela pediu para Maria abaixar a cabeça e começou a molhá-la com o chuveirinho.

Maria saiu do banheiro falando: “Quem estiver com calor, peça à Renata para molhar a cabeça com a mangueirinha”. Sentou-se no tatame, abriu um livro e ficou “lendo-o”.

2ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 2– 21/10/2005 das 17:00 às 17:30

Em uma atividade livre as crianças começaram um jogo simbólico. Eu montei para elas uma “casinha” usando mesas viradas e tatames. Deixei à disposição várias bonecas, bichos de pelúcia e uma caixa com várias embalagens vazias de produtos.

Maria disse que queria ser um gatinho bebê. Finge lambe os pés de Ana. Sai do chão e vai para cima dos bancos e diz: “vou dormir aqui”. Sofia diz que não podia, pois lá é porta e não cama. Maria diz que é janela e é lá que os gatos gostam de ficar. Sofia diz: “gatinho, não pode ficar na janela. É perigoso!”. Maria sorri e volta para o chão. Sofia diz: “agora todo mundo dormindo!” Maria e as outras crianças (que eram todos animais de estimação de Sofia) simulam estar dormindo.

Maria sai engatinhando muito rápido dizendo: “o gatinho está fugindo” Sofia corre para pegá-la e diz: “Não fuja, gatinho. Você é muito bebê”. Maria responde “Miau!”. Maria e Sofia repetem este processo de fuga e captura três vezes, enquanto as outras crianças continuam simulando estarem dormindo, até que Maria fica “dormindo” também. Sofia diz à ela: “pode fugir, gatinho.”, mas Maria continua parada. Sofia levanta e se afasta por alguns momentos. Algumas crianças vão junto com ela. Maria fica sozinha, simulando estar dormindo. Mía e lambe o tatame. Olha para mim e fica miando. Maria vai até Sofia e diz: “Sô, e a nossa brincadeira?”.

Voltam para a casinha, Sofia, Maria e Ana. Maria diz: “gatinha ta com frio”. Sofia traz a caixa com embalagens vazias. Diz: “Só vou dar para vocês se vocês não fugirem mais”. Maria e Ana dizem que não vão mais fugir. Sofia diz: “estes produtos são perigosos. Os bebês tem que tomar cuidado”. Maria pega alguns e diz: “Sofia, vamos colocar alguns no meu quarto e outros no seu”. Sofia concorda.

Maria sai da casa dizendo: “Vou para o quintal”. Pega um pote de shampoo e simula colocar na cabeça. Olha para mim e mia. Sofia a chama: “Bebê, vem cá”. Maria responde: “Não sou gatinho bebê. Sou gato!”

3ª OBSERVAÇÃO SUJEITO 2– 23/10/2005 das 14:30 às 15:00

Em uma atividade de desenho livre, Maria começa a desenhar nuvens azuis no topo do papel. Pega um lápis verde e risca repetidas vezes com muita força na parte baixa do papel, mas fica muito fraco. Levanta e diz para Helena (no outro extremo da mesa): “posso pegar a sua canetinha verde?”. Maria pega e volta para seu lugar. Alice diz: “agora a gente pode pintar de canetinha”. Maria responde: “Todo dia”. Desenha borboletas.

Maria, sentada, olha um pouco para o brinquedo de Raíssa que todas as crianças se levantaram para olhar. Sofia começou a falar sobre chuva. Maria canta “Pula! Pula! Pula! Eu adoro pular nas poças de chuva.”. Olha para o desenho de Ana e diz: “está bonito”

Raphaela diz que odeia pintar de canetinha. Maria diz: “Eu amo!”. Esbarra com o cotovelo no braço de Ana que reclama: “você me fez borrar! Tem que pedir desculpas”. Maria fala: “desculpa, Ana. Eu nem senti.”. Pergunta à Ana: O meu está bonito?

Raíssa, do outro lado da mesa diz: “se eu fosse um animal, seria um macaco”. Maria diz: “ Eu seria um morcego!”. Diz: “Gabriel, terminei o desenho.”, me entregou o desenho e foi pegar seu lanche.

RESUMO

A criança, em todas as épocas e culturas, utiliza grande parte de seu tempo com brincadeiras. É consenso entre vários teóricos do desenvolvimento (Piaget,1975; Wallon, 1989; Vigotski,2003;) a respeito da importância do brincar no desenvolvimento infantil. É brincando, de acordo com Piaget (1934, 1975, 1978) a criança constrói o significado de si mesma, dos outros, das situações e do mundo em que vive, pois a brincadeira é o meio que a criança usa para explorar o mundo. Então, para este autor, brincar é construir significados. Debortoli (2003) coloca que brincar é interagir com o mundo. Ao brincar, combinamos regras, fantasiamos, imaginamos e nos relacionamos com o outro. Isso faz com que demos novos significados ao mundo, pois podemos expressar objetivamente o significado de tudo que nos cerca através da fala, além de podermos fazer interações simbólicas através da expressão corporal. O objetivo deste estudo centrou-se na verificação da importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança na fase escolar. Buscou-se conhecer também, quais são as brincadeiras mais utilizadas e que finalidades elas alcançam. Foi realizada a pesquisa qualitativa, utilizando para coleta de dados a observação participante de situações de atividades lúdicas de crianças interagindo no contexto escolar. Foram registradas as formas e ações no brincar, as quais foram analisadas e categorizadas. Os resultados demonstraram o quanto é importante a brincadeira no contexto da pré-escola, favorecendo a construção do conhecimento, permitindo a criança desenvolver em sua totalidade, como apontam as teorias e os autores que estudam o desenvolvimento infantil.