

MÁRCIA TEREZINHA DE BORJA RAMALHO

A BRINQUEDOTECA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dissertação submetida à Universidade Federal
como requisito parcial para a obtenção do grau
de mestre em Engenharia de Produção. Curso
Pós-Graduação em Engenharia de Produção,
Área Gestão do Design e do Produto.
Orientadora: Vânia Ribas Ulbricht, DR.

FLORIANÓPOLIS

2000

MÁRCIA TEREZINHA DE BORJA RAMALHO

A BRINQUEDOTECA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, pela Comissão formada pelos professores:

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção

Profa. Vânia Ribas Ulbricht, Dr.
Orientadora

Profa. Alice Cyber Pereira, Ph.D.

Profa. Silvana Bernardes Rosa, Dr.

Florianópolis, 09 de fevereiro de 2000

AGRADECIMENTOS

- Meus pais, Ayrton Ramalho e Terezinha de Borja Ramalho
- Exmo. Sr. Governador do Estado de Santa Catarina, Dr. Esperidião Amin Helou Filho
- Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Professor Ricardo Miranda Barcia
- Professora Vania Ribas Ulbrich, UFSC, orientadora
- Professora Ivete Bosco, UFSC
- Professora Tisuko Morchida Kishimoto, LABRIMP, USP, SP
- Professora Edith Lacerda, Projeto Brinquedoteca na Escola, RJ
- Professor Francisco Antônio Pereira Fialho, UFSC
- Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira
- Sra. Lavignia Toschi
- Sra. Thaís Cristine Ramalho
- Sr. Guilherme Augusto Ramalho e Oliveira
- Sra. Ana Maria Dimatos
- Sra. Rosana Forneroli Gonçalves, Secretaria de Educação
- Srta. Valdete Teixeira da Silva, UFSC
- Sr. Giorgi Amin
- Srta. Sandra Mara Cidade Gentil
- Cordenadoras das brinquedotecas incluídas nesta pesquisa
- Funcionários da Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
- Biblioteca do IPUF/Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------|------------|
| LISTA DE GRÁFICOS | V |
| RESUMO | VI |
| ABSTRACT..... | VII |

1 INTRODUÇÃO

| | |
|----------------------------------|---|
| 1.1 Tema de pesquisa | 1 |
| 1.2 Justificativa..... | 2 |
| 1.3 Problema de pesquisa | 3 |
| 1.4 Objetivos | 3 |
| 1.4.1 Objetivo geral | 3 |
| 1.4.2 Objetivo específico | 4 |
| 1.5 Metodologia..... | 4 |
| 1.6 Estrutura do trabalho | 5 |
| 1.7 Limitações da pesquisa | 6 |

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO SEGUNDO PIAGET E

VYGOTSKY

| | |
|--|----|
| 2.1 Princípios básicos de Piaget..... | 7 |
| 2.1.1 Os estágios do desenvolvimento..... | 15 |
| 2.1.2 Piaget e o jogo..... | 27 |
| 2.2 Os pressupostos de Vygotsky | 33 |
| 2.2.1 A mediação, os instrumentos e os signos..... | 33 |
| 2.2.2 Pensamento e linguagem | 38 |
| 2.2.3 Desenvolvimento e aprendizado | 41 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 2.2.4 Vygotsky e a brincadeira | 45 |
|--------------------------------------|----|

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

| | |
|--------------------|----|
| 3.1 O brincar..... | 53 |
|--------------------|----|

| | |
|------------------------|----|
| 3.2 A brincadeira..... | 56 |
|------------------------|----|

| | |
|-----------------------|----|
| 3.3 O brinquedo | 58 |
|-----------------------|----|

| | |
|------------------|----|
| 3.4 O jogo | 63 |
|------------------|----|

| | |
|---|----|
| 3.5 Alguns jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto da cultura infantil | 68 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 3.6 O papel da brinquedoteca no desenvolvimento da criança | 75 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 3.6.1 Breve histórico da brinquedoteca | 75 |
|--|----|

| | |
|-----------------------------------|----|
| 3.6.2 O que é brinquedoteca?..... | 78 |
|-----------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 3.6.3 Quais os objetivos da Brinquedoteca de Instituição de Educação Infantil? | 81 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 3.6.4 Organização, estrutura e o acervo de brinquedotecas..... | 84 |
|--|----|

| | |
|--------------------------------------|----|
| 3.6.4.1 Organização e estrutura..... | 84 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|-----------------------|----|
| 3.6.4.2 O acervo..... | 89 |
|-----------------------|----|

| | |
|--|----|
| 3.6.4.3 Os brinquedos e os jogos confeccionados com sucata | 95 |
|--|----|

| | |
|---------------------------|------------|
| 4. RESULTADOS..... | 100 |
|---------------------------|------------|

| | |
|---------------------------|------------|
| 5. CONCLUSÕES..... | 112 |
|---------------------------|------------|

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | BRINQUEDOTECAS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA | 100 |
| 2 | ESTRUTURA DAS BRINQUEDOTECAS..... | 104 |
| 3 | PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS..... | 107 |
| 4 | SELEÇÃO PARA AQUISIÇÃO DE BRINQUEDOS..... | 109 |
| 5 | UTILIZAÇÃO DE SUCATA NAS BRINQUEDOTECAS..... | 110 |
| 6 | ACERVO..... | 111 |

RESUMO

Esta pesquisa de campo tem por finalidade a identificação, descrição e análise das Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil. Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva de levantamento de dados que objetiva a detecção das brinquedotecas existentes na Rede de Ensino Estadual, Municipal, Particular e Federal de Instituições de Educação Infantil. A fundamentação teórica está baseada em J. Piaget e Vygotsky, no que tange as pesquisas, experiências e estudos sobre jogo, brincadeira e brinquedo por eles realizados e reconhecidos mundialmente. No contexto do jogo, do brinquedo e da brincadeira surgem as Brinquedotecas como instituições que possibilitam o aprender brincando de maneira livre e prazerosa, contribuindo assim para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa traz informações e dados referentes a nove Instituições de Educação Infantil de Florianópolis que possuem brinquedoteca. Os dados obtidos, após a tabulação, permitiram detectar aspectos relacionados a objetivos; estrutura; atividades e brincadeiras; acervo e mobiliário das Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina. Ao final são apresentadas algumas conclusões e sugestões.

ABSTRACT

This research field has as its purpose the identification, description and analysis of the Toy Libraries in the Institutions of Child Education in Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. This study is characterized as a descriptive research of data that were gathered with the aim of detecting the existing toy libraries in State, Municipal, Federal and Private Child Education Institutions. The theoretical support is based on the research, experiments and studies about games, play and toys that J. Piaget and Vygotsky carried out, that has gained worldwide recognition. Within the context of games, play and toys, Toy Libraries have arisen as institutions that enable the child to learn in a free and enjoyable manner while playing contributing in this way to his/her overall development. This research brings information about nine Toy Libraries on Child Education Institutions in Florianópolis. The data obtained after the tabulation made it possible to detect aspects relating to objectives, structure, activities and play, as well as the furniture of the Toy Libraries in the Child Education Institutions in Florianópolis, Santa Catarina. Some conclusions and suggestions for further research and a few improvements are presented at the end of this study.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tema de Pesquisa

A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (publicada no Diário Oficial da União de 16/07/90), dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. No Título I, Art. 4 deste Estatuto, é determinado à família, comunidade e ao Poder Público, o dever de assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à educação, profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência comunitária, entre outros. Mais especificamente no Capítulo IV Art.53, é assegurado a criança e ao adolescente o

direito à educação, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparação para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. Consta no Art. 54, do Capítulo IV, que é dever do Estado assegurar à criança o atendimento em creche ou pré-escola, às crianças de 0 (zero) a 6(seis) anos de idade.

Nas Instituições de Educação Infantil (crianças na faixa etária de 0 a 6 anos) o jogo, o brinquedo e a brincadeira têm sido utilizada como meio que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

Atualmente, não existe uma teoria do jogo aceita universalmente na totalidade, bem como um consenso geral sobre o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira, muito embora haja significados básicos aceitos pela maioria dos pesquisadores. Um aspecto aceito por muitos autores é que tanto o jogo, como a brincadeira e o brinquedo além de fazerem parte da cultura de um povo propiciam o desenvolvimento da criança, de forma livre e prazerosa pois, através desses instrumentos a criança aprende, brincando.

No Brasil, o jogo, o brinquedo e a brincadeira começou a ser encarada como coisa séria nos últimos anos, porém muitas pessoas ainda não atribuem o valor real neles implícitos, em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento global infantil. No contexto da brincadeira e do brinquedo surge no nosso país, a partir nos anos 80 as primeiras brinquedotecas que, além da função da guarda e empréstimo do acervo de brinquedos, possuem outras funções estabelecidas, conforme os objetivos de criação. Estes espaços mágicos têm sido utilizados, inclusive, por Instituições de Educação Infantil, com o objetivo de apoio pedagógico, embora quase sempre preservado o aspecto de liberdade quanto ao uso do acervo.

1.2 Justificativa

Considerando que o movimento de brinquedotecas iniciou-se no Brasil na década de 80 e não dispondo a cidade de Florianópolis, de nenhum trabalho específico, contendo

o levantamento de tais espaços, onde constasse estrutura, organização, objetivos e funções, buscou-se proceder nesta pesquisa a fim de se conhecer as brinquedotecas existentes bem como propiciar a base para futuros trabalhos. Por outro lado, através das sugestões realizadas, contribuir para a melhoria dos serviços prestados pelas Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil.

A presente pesquisa de campo justifica-se também, pelo fato de servir como meio que possibilita a compreensão e incorporação dos conceitos e noções pertinentes ao jogo, brinquedo e brincadeira e sua importância no desenvolvimento infantil.

Além das justificativas apresentadas, a brinquedoteca como instituição abre suas portas a profissionais de várias áreas (psicologia, educação, biblioteconomia, arte educadores, por exemplo) possibilitando ampliação do mercado de trabalho para os profissionais que atuam na área infantil.

Segundo Negrine (1997), muitos pensadores pós-modernos admitem que o terceiro milênio é o da ludicidade, pois esta é uma necessidade realmente humana, tendo em vista que proporciona elevação dos níveis de uma boa saúde mental.

Empresas nacionais e internacionais, como a MICROSOFT, por exemplo, têm investido em seus empregados quando, diariamente, é a eles proporcionado o contato com o mundo lúdico visando o desenvolvimento da criatividade, diminuição do "stress", aumento do prazer no trabalho para o conseqüente aumento de produtividade. A brinquedoteca, como espaço da fantasia e liberdade, proporciona além da socialização, o desenvolvimento da criatividade, o incentivo à descoberta e o encorajamento para soluções de problemas que são algumas características necessárias para o homem do deste novo milênio.

1.3 Problema de Pesquisa

Tendo em vista que a brinquedoteca é um agente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento global infantil, apresenta-se os seguintes problemas de pesquisa:

1.3.1 Existem Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil em Florianópolis, Santa Catarina?

1.3.2 Caso constatada a existência de brinquedotecas de Educação Infantil em Florianópolis, Santa Catarina, têm-se as seguintes questões de pesquisa:

1.3.2.1 Quais as brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil existentes?

1.3.2.2 Qual a estrutura adotada por estas brinquedotecas?

1.3.2.3 Quais as atividades desenvolvidas nessas brinquedotecas?

1.3.2.4 Quais os objetivos dessas brinquedotecas?

1.3.2.5 Qual o acervo dessas brinquedotecas?

1.3.2.6 Quais as necessidades atuais dessas brinquedotecas?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar, descrever e analisar as informações sobre as Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina visando conhecer as atividades desenvolvidas, estrutura, organização e serviços por elas prestados tendo em vista que o aspecto lúdico é fator relevante para o desenvolvimento infantil e propor sugestões.

1.4.2 Objetivos Específicos

1.4.2.1 Conhecer a situação atual das Brinquedotecas de Florianópolis, Santa Catarina;

1.4.2.2 Verificar se o aspecto lúdico têm sido desenvolvido nessas Brinquedotecas.

1.5 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido em três etapas a saber:

- *Revisão e levantamento bibliográfico;*
- *Pesquisa de Campo;*
- *Análise, interpretação dos dados, conclusões e propostas.*

Esta pesquisa é do tipo Descritiva de Levantamento de Dados, realizada através de questionário/entrevista. Houve filmagem dos locais visitados, exceto a Brinquedoteca I, onde não foi permitida a filmagem.

O questionário (ANEXO I) foi composto por 38 (trinta e oito) questões, abertas e fechadas.

Quanto da metodologia utilizada, primeiramente foi realizado contato telefônico com as diretoras das 157 unidades de ensino de educação infantil constantes no Cadastro dos Estabelecimentos de Ensino Regular de Florianópolis/1999, Censo Escolar-dados preliminares, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, que abrange unidades educacionais dentro da faixa etária de 0-6 anos da rede municipal, federal, estadual e particular, onde não constam as prestadoras de serviço.

Neste primeiro contato foi detectada a existência de nove Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis. Estas nove brinquedotecas constituíram a amostra deste estudo não tendo sido encontradas brinquedotecas na rede estadual de ensino. A amostra ficou constituída de duas brinquedotecas de educação infantil municipais, uma brinquedoteca de educação infantil federal e seis brinquedotecas de educação infantil da rede particular de ensino.

1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho foi estruturado de forma a possibilitar uma soma de conhecimentos necessários para alcançar os objetivos preconizados. Esta dissertação está dividida em quatro capítulos.

Neste primeiro capítulo, é apresentada a Introdução, contendo o tema de pesquisa, justificativa, questões da pesquisa, objetivos bem como a metodologia utilizada, a estrutura do trabalho e suas limitações.

O segundo capítulo trata dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e aprendizado, sob a ótica de J. Piaget e Vygotsky, com o objetivo de apresentar informações sobre a Epistemologia Genética e compreender sobre a construção do conhecimento segundo o autor, destacando-se os estágios do processo de desenvolvimento infantil e suas principais características tais como esquemas e estruturas, assimilação, acomodação, equilíbrio, desenvolvimento da afetividade e considerações a respeito de seus pressupostos sobre o jogo. É abordado os preceitos de Vygotsky, relacionados ao desenvolvimento infantil, visando o conhecimento do assunto e a fundamentação necessária ao tema em questão, quando é apresentado os aspectos que dizem respeito a funções psicológicas superiores, instrumentos, signos, mediação, pensamento, linguagem, aprendizagem e brincadeira.

O terceiro capítulo desta dissertação trata da importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Neste capítulo salienta-se a relevância do brincar através do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Apresenta-se aspectos gerais do jogo, do brinquedo e da brincadeira no contexto da cultura infantil. Também é abordado sobre o papel da brinquedoteca no desenvolvimento da criança, breve histórico da brinquedoteca, conceitos de brinquedoteca bem como objetivos, organização, estrutura e acervo. Destaca-se ainda a importância da criação de brinquedos a partir da utilização de sucata. É apresentada a palestra proferida pela Dra. Tisuko Morchida Kishimoto, em 23 de setembro de 1999, por ocasião da inauguração do Museu do Brinquedo da UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da

Faculdade de Educação da USP/Universidade de São Paulo e Coordenadora do LABRIMP/Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Universidade de São Paulo. Está também incluída a entrevista realizada pela mestranda com a Dra. Tisuko Morchida Kishimoto, sobre as brinquedotecas em outros países e no Brasil.

O quarto capítulo, traz a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada, referente a 9 (nove) brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina. São abordados os aspectos sobre os objetivos, conceitos de brinquedoteca, estrutura, atividades, brincadeiras, acervo e mobiliário, recursos humanos e organização.

1.7 Limitações da Pesquisa

No que diz respeito a esta pesquisa de campo, a área de estudo ficou limitada ao Município de Florianópolis que, conforme mapa Divisão de Bairros do Distrito Sede do Município de Florianópolis fornecido pelo IPUF/Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis, é composto pela Ilha (Florianópolis) e três bairros do Continente, a saber: Estreito, Coqueiros e Capoeiras.

Quanto às instituições de ensino, a pesquisa ateu-se às Instituições de Educação Infantil, que abrange a faixa etária das crianças de 0(zero) a 6(seis) anos de idade, conforme Resolução n. 003/99, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, publicada no Diário Oficial de Santa Catarina n. 16.244 de 03 de setembro de 1999, que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. De acordo com a Resolução 003/99, a Educação Infantil será oferecida em Centros de Educação Infantil que comportam as creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos).

Anteriormente ao início da pesquisa de campo propriamente dita, buscou-se junto a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Diretoria de Planejamento e Coordenação/Gerência de Estatística e Informática, o Cadastro da 1. A 26. CRE-1999

(Censo Escolar-dados preliminares) que continha a identificação das Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina, da Rede Municipal, Federal, Estadual e Particular. As Instituições de Educação Infantil totalizaram 157 unidades educacionais, porém a amostra totalizou nove escolas pois apenas estas possuíam brinquedoteca na escola.

CAPÍTULO II

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO SOB A ÓTICA DE PIAGET E VYGOSTKY

2.1 Princípios básicos de J. Piaget

Como resultado dos vários anos de estudo e pesquisa sobre o comportamento infantil, Piaget nos deixou relatos elaborados que possibilitaram conclusões sensivelmente importantes sobre o desenvolvimento intelectual da criança.

A formação de Jean Piaget, bem como o resultado de seus trabalhos no campo da biologia, exerceram grande influência na concepção de sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual. Nos seus estudos sobre moluscos, constatou uma constante adaptação frente às mudanças que ocorriam no meio ambiente. Piaget constatou que os atos biológicos são atos de adaptação e organização do meio ambiente.

Se faz necessário a compreensão da terminologia básica utilizada por Piaget, em sua Epistemologia Genética, devido a utilização específica que faz de vários termos e por serem suas idéias profundas e de uma certa forma complexas. A leitura da obra de Piaget não é considerada fácil. Por exemplo, a palavra gênese é fundamental para a compreensão de sua teoria. O conceito de gênese permite uma análise em relação as fases sucessivas da inteligência, já que as características de cada estágio são comparadas às características das etapas anteriores e posteriores.

Na Epistemologia Genética (teoria do conhecimento), Piaget concebe a evolução da estruturas como de extrema importância pois o processo é considerado como fundamental no desenvolvimento. A palavra genético, muitas vezes gera dúvida devido constituir-se em um vocábulo com dupla raiz ou seja genes e gênese. No que se refere a Epistemologia genética, Piaget usou o termo gênese como processo e não como algo oriundo da genes (biologia).

A Epistemologia Genética considera que o ponto de partida é o nascimento da criança. Posteriormente, inúmeros acontecimentos ou fatos ocorrem, dentro de um processo inteligente, constituindo-se então na gênese do conhecimento. A medida que a inteligência se desenvolve o conhecimento também se desenvolve de forma qualitativa e enriquecedora, proporcionando a evolução da própria inteligência.

Segundo Lins (1984), a Epistemologia Genética conclui que o organismo e o meio ambiente formam um todo indissociável. Do ponto de vista epistemológico, dessa afirmação decorrem as explicações sobre a estrutura da inteligência e do conhecimento ou seja a interdependência do sujeito e do objeto. Para este autor, na teoria de J. Piaget o conceito de inteligência ocupa o vértice para o qual todos os aspectos estudados convergem. Segundo este autor, a Epistemologia Genética trata de uma teoria do conhecimento. O conhecimento é explicado através de uma evolução contínua, deste modo, a utilização da palavra gênese é concebida no sentido de processo, história, algo que têm origem e prosseguimento.

De acordo com Piaget (1948), a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes. É a adaptação mental mais avançada, um instrumento indispensável para os intercâmbios entre o sujeito e o meio. Se a inteligência é adaptação, a adaptação deve caracterizar-se como um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio.

Para Lins (1984), a inteligência é algo dinâmico, é a capacidade que o sujeito possui de trabalhar com dados e informações que se encontram disponíveis. A inteligência se

expressa nos vários estágios ou seja, na tentativa de uma criança de três anos em amarrar os sapatos, de um menino de oito anos em organizar sua coleção de carrinhos ou na operação mental desenvolvida por um adolescente. A inteligência constitui-se em um processo que se efetiva em diferentes formas, tendo características próprias, de acordo com os consecutivos progressos realizados pelo indivíduo. A inteligência renova a capacidade do indivíduo em conhecer. O conhecimento e a inteligência passam para graus mais elaborados, a medida que o indivíduo se situa e conhece o mundo.

A inteligência possibilita invenções, modificações, combinações e recombinações. O que é hábito não é inteligência, ela emerge diante de situações novas pois, para as situações conhecidas faz-se uso da memória. A inteligência vai sendo construída pela criança a medida em que ela descobre e inventa. A inteligência não é inata. A invenção ou a criação é considerada como a capacidade de realizar experimentações por meio de sucessivas formas de combinações.

Segundo Piaget (1948), uma conduta é mais inteligente quando de uma maior utilização de trajetórias entre o sujeito e os objetos de sua ação.

De acordo com Piaget (1983) a questão específica da epistemologia, de uma forma geral, é o do aumento dos conhecimentos, isto é, da passagem de um conhecimento inferior a um saber mais rico, em compreensão e em extensão.

Segundo Vasconcelos (1998) Piaget afirmou em uma de suas declarações que seu objetivo era explicar cientificamente o que é o desenvolvimento humano em ação, na sua perpétua construção de novidades e na sua adaptação contínua à realidade.

De acordo com Becker (1998), o modelo criado por Piaget objetiva explicar como o conhecimento se origina e se desenvolve por interação. Além de descrever as diferentes gêneses e o desenvolvimento do conhecimento como interação, cria um modelo explicativo para a concepção interacionista.

Pode-se considerar o conhecimento como o resultado de uma constante troca ou intercâmbio que a criança realiza com o ambiente, atuando inteligentemente. É esta ação que a criança realiza sobre o meio que possibilita o desenvolvimento da inteligência.

Segundo Lins (1984), para Piaget, o sujeito ao realizar certo conhecimento (modelo de atividade inteligente), encontra-se em uma situação de desequilíbrio, criada através do confronto com o ambiente, quando a inteligência imediatamente não consegue uma solução para o problema. O sujeito age conforme suas capacidades, influenciado pelo meio que se constitui em um constante desafio.

Segundo Piaget (1948), pode-se definir adaptação como um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação ou um equilíbrio dos intercâmbios entre o sujeito e os objetos.

A adaptação acontece através de dois processos complementares ou seja a assimilação e a acomodação. É com a ação do organismo sobre o meio que ocorre a assimilação e pode-se dizer que, o organismo ao assimilar algo, está introduzindo ou incorporando elementos do exterior. O organismo, primeiramente acomoda, ocorrendo uma modificação necessária para que a assimilação seja efetivada. Sendo assim, há a necessidade de uma modificação (acomodação) para que haja a assimilação dos elementos do meio exterior. Por exemplo, uma criança frente a um novo estímulo, ou seja cachorro, e não possuindo um esquema para cachorro, cria este esquema (acomodação) para que possa incorporar este novo estímulo (assimilação).

Segundo Lins (1984), os esquemas e estruturas são modificados pela inteligência e são construídos (esquemas/estruturas) pelo indivíduo com a finalidade de incorporação de algo novo ou parcialmente igual, resultando em acomodação. As estruturas são construídas através das invariantes funcionais (funções), pela atividade do indivíduo e

não se encontram prontas no indivíduo. As estruturas se transformam, tornando-se cada vez mais complexas. A estrutura trabalha com conteúdos que correspondem aos dados da realidade, aspectos que se manifestam exteriormente. É através do uso que a criança faz dos conteúdos que pode-se inferir quais as estruturas existentes. Como exemplo de estrutura temos a estrutura dos números, ou seja $N = (0, 1, 2, 3, 4, \dots)$. Verifica-se através das ações das crianças, o uso das estruturas básicas elementares tais como a de reunir, corresponder, ordenar, comparar. A criança chega, através da ação, a resultados que serão assimilados e acomodados, em uma contínua adaptação diante das novas situações.

Como exemplo de esquema, pode-se citar o apresentado por Wadsworth (1993), ou seja, esquemas são fichas de um fichário. Os indivíduos utilizam esquemas para processar e identificar a entrada de estímulos.

Um bebê possui poucos esquemas, porém com o seu desenvolvimento esses esquemas se modificam e transformam-se em esquemas mais diferenciados, tanto em termos de qualidade quanto de quantidade. Na criança recém-nascida, os esquemas são reflexos pois resultam em reflexos à uma atividade motora (sugar, agarrar). Uma criança, submetida a um estímulo, tenta introduzi-lo em um esquema já existente. Os esquemas são construídos pela criança através de experiências repetidas. Os esquemas existentes na criança demonstram o nível em que ela se encontra, tanto em termos de compreensão como em termos de conhecimento.

Segundo Brasil (1979), os esquemas de ação podem ser classificados em sensório-motores e representativos. Os instintos, os hábitos e os reflexos condicionados pertencem a categoria dos esquemas sensório-motores. Os esquemas resultantes de acomodação e coordenação são classificados como esquemas representativos.

Piaget concebe assimilação como a união de novos elementos dentro de esquemas ou estruturas existentes ou seja assimilação é o processo cognitivo através do qual um

indivíduo incorpora um novo dado ou informação (perceptual, conceitual ou motor) aos esquemas já existentes.

De acordo com Piaget (1948), em um sentido mais amplo, pode-se chamar de assimilação a ação do organismo sobre os objetos que lhe cercam. A assimilação mental é portanto a incorporação de objetos nos esquemas de ação.

A criança ao deparar-se com novos estímulos tenta adaptá-los aos esquemas que já possui, em outras palavras, diante de um novo estímulo tenta assimilá-lo. A assimilação possui a característica de continuidade pois o indivíduo processa continuamente inúmeros estímulos, por outro lado a assimilação não implica necessariamente em uma mudança dos esquemas, porém participa do crescimento deles, sendo assim, torna-se elemento do desenvolvimento.

Conforme Wadsworth (1993), pode-se comparar um esquema a um balão e a assimilação a ação de encher mais o balão de ar. O balão cresce, fica maior (crescimento por assimilação), mas não muda de forma. Assimilação é um segmento do processo através do qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza.

Segundo Vasconcelos (1998), a teoria piagetiana concebe assimilação como a incorporação de novos elementos às estruturas psicológicas já existentes (biológicas no início do desenvolvimento) e acomodação é compreendida como a transformação das estruturas existentes em função da interação com elementos do meio. A assimilação e a acomodação são dois mecanismos que propiciam novas estruturas diferenciadas das anteriores, o que implica em uma equilíbrio, provocada por desequilíbrios em busca de equilíbrios.

Os esquemas das crianças não são iguais aos esquemas dos adultos. Piaget usou o termo acomodação para explicar essas mudanças. Pode-se definir acomodação como sendo a formação de novos esquemas ou a modificação dos já existentes. Essas

modificações são causadas por situações externas. Diante de uma nova situação, que pode ser inclusive um problema a resolver, e sendo o esquema existente não suficiente para responder a essa nova situação, surge a necessidade de modificação do esquema. Quando um novo estímulo não é assimilado aos esquemas já existentes (isto por falta de uma estrutura cognitiva onde ele possa ser incorporado), podem ocorrer duas situações que se constituem em formas de acomodação, ou seja, criação de um novo esquema onde o estímulo possa ser encaixado (incorporado), como exemplo ter-se-ia uma nova ficha em um fichário ou modificação de um esquema já existente, para que o estímulo possa ser nele incluído. Estas duas formas de acomodação realizam mudanças na estrutura cognitiva ou no desenvolvimento dessa estrutura (esquemas). Quando a estrutura cognitiva é modificada, ocorre a assimilação de um estímulo ou seja, é necessário a acomodação para que um determinado estímulo seja assimilado. Primeiramente há a acomodação para que posteriormente haja a assimilação.

Para a teoria piagetiana, a acomodação pode ser considerada sinônimo de criatividade pois acomodar é reorganizar ou reestruturar o comportamento para enfrentar as mudanças do meio. Em um sentido mais geral, o indivíduo cria quando há a necessidade de sobrevivência. Caso o meio seja repressivo ou muito uniforme, a criatividade não emerge, desaparece.

Conforme a teoria piagetiana, para que aconteça o desenvolvimento cognitivo da criança é necessário que ela atue sobre o meio ambiente. Somente quando ela assimila e acomoda os estímulos do meio é que ocorre o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Isto ocorre quando seus sentidos (por exemplo visão, audição, tato) interagem com o meio. É através da ação realizada sobre o meio ambiente que o indivíduo obtêm os dados que serão assimilados e acomodados.

Na Epistemologia Genética, a noção de equilíbrio explica o processo de construção das estruturas operatórias bem como a passagem de estágios com menor elaboração para os de maior estruturação. Como elemento de origem orgânica, Piaget coloca o equilíbrio em uma posição central no desenvolvimento dos processos mentais, onde a

equilíbrio é o processo de constituição do equilíbrio, caracterizando o desenvolvimento em uma equilíbrio crescente. O equilíbrio encontra-se presente em todos os níveis de evolução cognitiva, de forma progressiva, proporcionando a passagem das estruturas mais simples ou menos elaboradas para as mais sofisticadas.

Para Vasconcelos (1998), pode-se conceituar equilíbrio como um processo que proporciona a passagem de uma situação de desequilíbrio para outra de equilíbrio. Equilíbrio é o mecanismo interno responsável em regular os processos de assimilação e acomodação. É através da equilíbrio que os estímulos são incorporados à estrutura interna (esquemas). Quando uma criança encontra-se em estado de desequilíbrio, ocorre uma motivação que é desencadeada pelo próprio desequilíbrio, para que a criança encontre o equilíbrio que proporcionará a assimilação e a acomodação. No processo de equilíbrio está a criatividade, que é construída no centro da busca de alternativas na soluções dos problemas vivenciados pelas crianças. Desse processo surge a imaginação. A imaginação traz uma relação direta com o processo dinâmico construtivo. Na imaginação está o espaço para a criatividade que é mais do que um simples pensar.

O organismo necessita estar constantemente em equilíbrio. Quando há um desequilíbrio, torna-se necessário retornar ao estado de equilíbrio e isto só é possível passando-se pelo processo de equilíbrio que é provocado pelo próprio desequilíbrio. O equilíbrio pode ser considerado como um estado cognitivo de balanceamento, o qual é atingido quando ocorre a assimilação.

De acordo com Wadsworth (1993), quando uma criança experimenta um novo estímulo, busca assimilá-lo a um esquema preexistente. Sendo bem sucedida, naquele momento, o equilíbrio é alcançado. Caso não consiga assimilar o estímulo tentará realizar uma acomodação, criando um novo esquema ou modificando um já existente. Quando isto ocorre, há a assimilação do estímulo e, nesse dado momento, a criança alcança o estado de equilíbrio. Para este autor, se o conhecimento, na teoria de Piaget, é uma construção, então é aceito que as crianças constroem o conhecimento. Ao

enfrentarem situações ou experiências que provocam desequilíbrio tentam compreender tais experiências através da assimilação e acomodação. É este processo que propicia o desenvolvimento da inteligência (estrutura cognitiva).

É desta forma que o crescimento e o desenvolvimento cognitivo ocorre, independentemente da fase ou período em que se encontrar o indivíduo. O conhecimento é construído continuamente pelo indivíduo e os esquemas do adulto são construídos com base nos esquemas da criança.

O desenvolvimento cognitivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento afetivo e para J. Piaget existem aspectos do afeto que se desenvolvem. Em sua teoria, o comportamento possui tanto o aspecto afetivo quanto cognitivo, muito embora aparentemente distintos quanto a origem (natureza). O interesse é um exemplo de afetividade.

De acordo com Lima (1980), pode-se dizer que afetividade é o estado de interesse por uma pessoa, coisa ou animal. O interesse demonstra que há uma satisfação de uma necessidade por parte da pessoa que se interessa por algo ou alguém. Quando a satisfação dessa necessidade é importante para o indivíduo, o interesse é maior. Portanto, também para a criança, o objeto deve ser sempre interessante para que a relação afetiva seja conservada muito embora, por exemplo, o interesse pelo assunto de um livro ou por uma certa tarefa seja diferente de um indivíduo para outro.

O fator afetivo muito influencia no desenvolvimento intelectual, podendo diminuir ou agilizar o processo de desenvolvimento. Embora o aspecto afetivo influencie na mudança de alguns esquemas, este fator, por si só não os modifica.

Da mesma forma que a criança assimila e acomoda as experiências em suas estruturas cognitivas, as estruturas afetivas e sociais vão sendo construídas.

2.1.1 Os Estágios do desenvolvimento

Piaget, com o objetivo de esclarecer sobre o desenvolvimento cognitivo, identificou o processo de desenvolvimento intelectual em quatro estágios, ou seja:

- Estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos);*
- Estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos);*
- Estágio das operações concretas (7-11 anos);*
- Estágio das operações formais (11-15 anos).*

Segundo Piaget (1948), os atos de inteligência sensório-motora, consistem em coordenar entre si as percepções sucessivas e movimentos reais também sucessivos. A inteligência sensório-motora procede como um filme, lentamente projetado, onde são vistas todas as suas cenas sucessivamente, sem a visão de continuidade necessária para a compreensão do conjunto como um todo. Com o aparecimento da linguagem ou mais precisamente, desde o aparecimento da função simbólica, têm início um período que se estende até, mais ou menos, quatro anos, onde é verificado o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pre-conceitual. Dos quatro aos sete ou oito anos aproximadamente, em continuidade ao estágio anterior, se constitui um pensamento intuitivo, cujas articulações progressivas conduzem a operação. Dos sete ou oito aos doze anos, aproximadamente, as operações concretas se organizam (os agrupamentos operatórios do pensamento), em relação aos objetos passíveis de manipulação ou passíveis de se perceber intuitivamente. A partir dos onze ou doze anos e durante toda a adolescência, finalmente é elaborado o pensamento formal, cujos agrupamentos caracterizam a inteligência reflexiva completa.

Piaget define estágio como a maneira, o modo de organização da atividade mental e que possui dois aspectos específicos: o afetivo e o intelectual. Em um sentido mais amplo, ele entendeu que as mudanças de ordem intelectual e cognitiva resultam de um processo de desenvolvimento.

Segundo Piaget (1983), quanto aos estágios, não existe uma determinação quanto a cronologia, podendo as idades variar de sociedade para sociedade, por exemplo, porém a ordem de sucessão é permanente, sendo que, para que se atinja um novo estágio é necessário ter passado pelos estágios anteriores, quando pré-estruturas foram construídas para que o progresso fosse alcançado num estágio posterior.

Neste mesmo sentido Wadsworth (1993) coloca que, as idades cronológicas dos estágios não são fixas. Os intervalos existentes entre as idades, apresentados por Piaget, têm caráter normativo, significando que é esperado de uma criança com desenvolvimento normal (típico) apresente um desenvolvimento intelectual próprio do estágio correspondente.

No Estágio sensório-motor, segundo Piaget (1983), o lactente possui uma estrutura que não comporta nem sujeitos nem objetos, relaciona tudo a seu corpo como se fosse o centro do mundo mas, um centro ignorado por ele (egocentrismo radical). As ações ligam diretamente o corpo ao objeto (sugar, olhar, segurar). Este período se caracteriza por ações elementares não coordenadas entre si, o que não assegura uma diferenciação entre sujeito e objeto.

O bebê, aos dois meses (aproximadamente) através da ação de sucção, começa a realizar diferenciações primitivas em relação aos objetos ligados ao seu meio ambiente (ex. seio da mãe X bico da mamadeira). Entre os quatro e oito meses aparece a coordenação do tato e da visão, por exemplo, a criança agarra ou tenta agarrar o que pode ver.

De acordo com Wadsworth (1993), por volta do primeiro ano de vida, inicia-se o desenvolvimento das noções de permanência do objeto como também, a descoberta de que além dela existem outros objetos que podem causar eventos.

Próximo aos dois anos, a criança, utilizando-se da experimentação, inicia novas formas para a resolução de problemas, o que é considerado como um comportamento

essencialmente inteligente. Nesta fase, ela também percebe que é um objeto entre os demais. Ao final do segundo ano, a criança adquire a capacidade de representar objetos e eventos internamente.

De acordo com Lima (1980), grande parte do conhecimento construído neste período é conhecimento físico ou seja conhecimento construído através das características físicas dos objetos. É através da manipulação dos objetos que o bebê conhece a característica dos mesmos.

Neste estágio, o nascimento dos sentimentos são notados quando das primeiras diferenciações cognitivas sendo estes sentimentos expressos pelas ações que a criança realiza. O desenvolvimento da afetividade ocorre em paralelo ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. É por volta do segundo ano que aparecem os comportamentos de gostar e não gostar.

Até os dois anos, aproximadamente, o afeto está relacionado a própria criança (egocentrismo) e as suas ações. Neste período o bebê percebe que o mundo ao seu redor possui muitos objetos e que ele é um deles.

Durante este estágio, a criança passa por várias fases. Cada fase não é substituída por outra, mas são incorporados elementos de ordem de qualidade e quantidade.

No Estágio Pré-operacional (2-7), ocorre grande progresso no desenvolvimento motor da criança e ela evolui de um nível sensório-motor para um nível conceitual e representacional. Entre as habilidades da criança do estágio pré-operacional destacam-se as de representação e de socialização do comportamento.

Para Cunha (1994), os movimentos finos tornam-se mais precisos e com o uso das duas mãos a criança é capaz de coordenações e dissociações como enfiar contas em linha ou barbante, por exemplo, rosquear; empilhar e encaixar. Surge o planejamento da ação, onde há a substituição da ação ao acaso por uma ação preestabelecida

mentalmente. As peças de um quebra-cabeças são colocadas em um determinado local e não por acaso. Neste período surge o interesse pelos livros editados com gravuras que proporcionam uma identificação com suas próprias experiências. Inicia-se o jogo simbólico, a partir da imitação do cotidiano. Posteriormente ela simboliza, atribui características próprias à realidade de acordo com sua percepção de mundo. Sendo assim, brincar com bonecos e objetos que representam coisas de casa como mobília, vassoura, panelinhas é fonte de prazer.

Segundo Wadsworth (1993), o estágio pré-operacional caracteriza-se pelo desenvolvimento da linguagem e diversas formas de representação como também desenvolvimento conceitual. Neste estágio o raciocínio é semilógico ou pré-lógico.

Para Piaget (1983), por volta dos dois anos acontece grande desenvolvimento intelectual na criança. É o que se chama de função simbólica ou seja, a capacidade de representar uma coisa através de outra coisa. Além da linguagem existem outras manifestações da função simbólica. Existe o jogo que se torna símbolo: representar alguma coisa por meio de um objeto ou de um gesto. Até este estágio, o jogo era um jogo de exercícios motores, enquanto que por volta de um ano e meio, por exemplo, a criança começa a jogar. Como exemplo dessa representação, tem-se uma criança fazendo circular um objeto sobre uma caixa, dizendo: "miau".

Para Wadsworth (1993), na representação são usados signos ou símbolos que Piaget identificou como função simbólica ou função semiótica. Os símbolos apresentam semelhança com aquilo que representam, ao contrário dos signos pois estes não trazem semelhança com o representado. O desenho é um exemplo de símbolo e como sistema de signos estão a linguagem falada e escrita, bem como os números.

De acordo com Lima (1980), neste estágio há o desenvolvimento dos mecanismos simbólicos tais como a linguagem, o desenho, a imitação, o jogo simbólico e a dramatização, principalmente. A imitação diferida consiste na imitação de situações (eventos) ou objetos relacionados à criança em um tempo passado. Como exemplo, a

criança que brinca de costurar roupinhas para a boneca, imitando uma situação vivenciada em família. A representação diferida apenas ocorre através da representação e é muito importante, pois é uma maneira de se comprovar que a criança desenvolveu a capacidade de representar ou de recordar um determinado comportamento. O jogo simbólico é um jogo de faz de conta. Como exemplo pode-se citar uma criança brincando com um pedaço de madeira dizendo ser um avião e dando-lhe todos os atributos de avião.

O jogo simbólico é uma forma de auto-expressão da criança. A criança inventa os símbolos com a finalidade de representar as coisas que são de seu interesse. Conforme a teoria Piagetiana, a função do jogo simbólico é transformar o real naquilo que é desejado pela criança.

Para Wadsworth (1993), muito embora pareça que os jogos infantis tenham pouca importância para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, é assegurado por Piaget que dado a natureza livre do jogo simbólico, existe um valor primordialmente funcional não sendo apenas diversão.

Com relação a linguagem falada, próximo aos dois anos de idade, a criança passa a utilizar palavras (faladas) como símbolos é quando um som passa a representar um dado objeto. Primeiramente, apenas uma palavra corresponde a uma sentença entretanto, o desenvolvimento da linguagem neste estágio evolui rapidamente. Próximo aos quatro anos a criança domina a linguagem, falando e entendendo as palavras desde que façam parte do vocabulário que conhece e entende.

No início do período pré-operacional ocorre a fala egocêntrica, devido a ausência de capacidade da criança em colocar-se no lugar das outras pessoas ou seja existe uma incapacidade de aceitar outros pontos de vista. Isto ocorre pela limitação do desenvolvimento cognitivo que é inerente a este período.

A linguagem da criança transforma-se em socializada próximo aos seis ou sete anos de idade. O desenvolvimento da linguagem no estágio pré-operacional é considerado, na teoria piagetiana, como uma passagem gradativa da fala egocêntrica para a fala socializada intercomunicativa ou seja a conversa da criança apresenta claramente uma troca de idéias.

Dado ao fato de que a aprendizagem da linguagem ocorre universalmente, muitas pessoas acreditam ser esta aprendizagem adquirida automaticamente. Entretanto, a teoria de J. Piaget coloca a linguagem falada como aprendida, sendo adquirida da mesma maneira que os demais conhecimentos.

Segundo Wadsworth (1993), a criança constrói a linguagem. Inicialmente ela não domina bem o código. A criança aprende as regras da linguagem a partir de sua experiência e assim suas construções tornam-se refinadas.

A teoria de Piaget postula que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento das operações do estágio sensório-motor, sendo assim é necessário o desenvolvimento das operações sensório motoras para que haja o desenvolvimento da linguagem e apenas após o desenvolvimento de representação das experiências (internamente) é que a criança constrói a linguagem falada.

O pensamento pré-operacional apresenta características tais como: egocentrismo, animismo, raciocínio transformacional, contração e irreversibilidade do pensamento. Estas características são fundamentais ao desenvolvimento.

Segundo Wadsworth (1993), Piaget caracterizou como egocêntrico tanto o pensamento quanto o comportamento de uma criança pré-operacional. Isto é, a criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista de outra. Exemplos deste comportamento são quando a criança conversa consigo mesma (monólogos coletivos), mesmo na presença de outras pessoas ou quando não ouve o que os outros falam. O egocentrismo diminui gradativamente à medida que o desenvolvimento vai sendo alcançado, porém aparece

em todas as etapas do desenvolvimento e de uma certa maneira, inibe o desenvolvimento da inteligência no estágio pré-operacional.

Segundo Cunha (1994), outra característica do estágio pré-operacional é o animismo ou seja, a criança atribui sentimentos humanos aos objetos que fazem parte do seu mundo como por exemplo, está chovendo, porque as nuvens estão tristes.

A criança pré-operacional não é capaz de raciocinar corretamente sobre transformações ou seja não percebe o processo de transformação como um todo, focaliza unicamente os estados iniciais e finais.

A centração é outra característica do estágio pré-operacional e ocorre quando a criança, submetida a um determinado estímulo visual, coloca sua atenção sobre um número limitado de partes desse estímulo pois, apresenta falta de capacidade para descobrir os aspectos do estímulo de uma forma total e de descentrar sua observação visual.

Segundo Cunha (1994), centração é uma das características da criança pré-operacional, considerando apenas um aspecto de cada vez. Também neste estágio a criança ainda não apresenta a conservação de quantidade, peso e volume e julga estes aspectos com base na percepção quando apresenta então respostas imperfeitas.

Para Wadsworth (1993), uma criança de comportamento típico, entre quatro ou cinco anos, ao ser indagada quanto a comparação de duas fileiras de objetos semelhantes onde uma contém nove objetos e a outra, disposta de forma mais longa, possui sete objetos, sendo estes sete objetos dispostos um mais distante do outro. A criança selecionará a fileira mais longa, dizendo conter mais objetos. Este fato ocorre mesmo quando ela cognitivamente tem ciência de que nove é mais do que sete. A percepção domina a avaliação cognitiva, fato que poderá perdurar além do estágio pré-operacional.

Reversibilidade de pensamento é quando o raciocínio pode retornar ao ponto inicial, ao ponto de partida. A criança deste estágio é incapaz de reverter mentalmente uma dada operação ou processo. Exemplificando, segundo Wadsworth (1993), colocando-se diante de uma criança sem pensamento reversível, duas fileiras iguais em comprimento, cada qual com oito moedas, ela concordará que as duas fileiras possuem o mesmo número de moedas. Posteriormente, diante da criança, uma das fileiras é alongada. A partir deste momento ela passa a discordar que as duas tenham o mesmo número de moedas. Isto ocorre porque ela é incapaz de manter a equivalência de número diante a mudança visual, numa dimensão (comprimento) que é um aspecto desconsiderado para efeito do conceito de número.

A criança pré-operacional será capaz de resolver este tipo de problema quando suas ações se tornarem reversíveis. Com a diminuição do egocentrismo, a criança começa a descentrar gradativamente, acompanhando assim as transformações.

Segundo Wadsworth (1993) para a criança deste estágio, motivado pelo fato de que a coluna de água no copo mais alto parece maior, ele deve conter mais líquido, portanto o raciocínio não é lógico. A reversibilidade não está presente. A conservação de líquido, em geral, não acontece antes do estágio das operações concretas.

Conforme a teoria piagetiana, a análise desses estudos comprovam que a noção de conservação não surge antes da formação dos esquemas. Estes esquemas sofrem mudanças após uma sensível experiência de assimilação e acomodação. As mudanças ocorrem gradualmente e são necessárias ao desenvolvimento dos esquemas de conservação e referem-se principalmente a reversibilidade, descentração das percepções, acompanhamento das transformações, diminuição do egocentrismo e questionamento do pensamento.

De acordo com Wadsworth (1993), é no estágio pré-operacional que surgem os primeiros sentimentos sociais. A representação e a linguagem falada são os instrumentos de desenvolvimento dos sentimentos sociais. A representação permite a

criação de imagens das experiências, onde estão incluídas as experiências afetivas, sendo assim, os sentimentos podem ser representados e recordados.

Uma forma de se preservar a relação afetiva das crianças é através da parceria nos jogos. Entretanto, com o passar do tempo, a criança sente que o adulto não é o parceiro ideal para as suas brincadeiras, não satisfazem os seus interesses e assim buscam outras crianças para brincar. Elas adquirem grande desenvolvimento emocional quando começam dar valor aos seus colegas.

Para Cunha (1994), no estágio pré-operacional há um grande impulso na socialização. É o período em que a criança começa freqüentar a pré-escola e ter contato com um grupo de crianças da mesma faixa etária. No início deste estágio a criança ainda brinca sozinha, iniciando a chamada brincadeira paralela, como por exemplo, duas ou três crianças sentadas próximas uma das outras e cada uma entretida com seu brinquedo. As aproximações iniciam-se com o interesse pelo brinquedo da outra, quando compartilhar torna-se um tanto difícil porém, com o auxílio de um adulto, inicia-se as atividades em grupo. As regras, no início, são colocadas pelo adulto entretanto, no final deste período as crianças brincam em atividades cooperativas, em grupo, com regras por elas estabelecidas.

A criança constrói o conhecimento social a partir de sua interação com outras crianças e adultos e o seu desenvolvimento afetivo exerce um papel muito importante na socialização.

No estágio das operações concretas (7-11), o raciocínio da criança torna-se lógico, abrangendo o que Piaget chamou de operações lógicas. Pode-se conceituar operação lógica como um sistema de ações internalizadas e reversíveis.

A criança do nível das operações concretas, por volta dos sete anos aproximadamente, apresenta uma mudança muito importante quanto ao desenvolvimento. Segundo Piaget (1983), nesta fase a criança é capaz de uma certa lógica por exemplo, ela

adquire a capacidade de coordenar operações no sentido da reversibilidade, no sentido do sistema de conjunto.

Segundo Lima (1980), de sete/oito a onze/doze anos, a criança constrói, lentamente, uma série de estruturas adquirindo a capacidade de realizar classificação, seriação, substituição, simetria, por exemplo, conhecimentos serão fundamentais para a aquisição das mais elementares noções da matemática.

Outra característica do estágio operacional concreto é a diminuição do egocentrismo e o aumento da socialização e a linguagem utilizada pela criança objetiva, principalmente, a comunicação.

Segundo Piaget (1983), ao contrário das operações formais, as operações concretas recaem diretamente sobre os objetos ou seja, agir sobre objetos, como nos níveis pré-operatórios, mas conferindo a essas ações uma estrutura operatória, isto é, componível de maneira transitiva e reversível.

São características do estágio operacional concreto: a resolução dos problemas de conservação, diminuição do egocentrismo, capacidade de descentrar as percepções, acompanhamento das transformações e realização de operações inversas. A criança deste estágio, diante de um conflito entre o raciocínio e a percepção, busca o raciocínio para realizar seus julgamentos.

De acordo com a teoria piagetiana, a interação social é um agente que favorece o desenvolvimento cognitivo. Assim, interações sociais são comportamentos que possibilitam um completo intercâmbio entre no mínimo duas pessoas e que ocorre, por exemplo em conversações, brincadeiras e jogos. A linguagem passa a ser um tipo de interação social quando torna-se comunicativa. É na infância e com as imitações que é iniciado um processo gradativo de socialização do comportamento. O comportamento social é visto como um meio importante gerador de desequilíbrio.

De acordo com Wadsworth (1993), nasce o raciocínio transformacional que é claramente observado na avaliação que a criança faz em relação aos sentimentos. Como exemplo, a criança operacional concreta é capaz de compreender os motivos de uma mudança afetiva em outras pessoas como o gostar e o não gostar.

A característica de uma operação lógica é a reversibilidade. Pode-se conceituar operações lógicas como as ações cognitivas internalizadas que possibilitam que a criança alcance conclusões verdadeiramente lógicas.

Segundo Wadsworth (1993), as operações lógicas, uma das características do estágio de operações concretas, são estruturas cognitivas, construídas a partir das estruturas antecedentes, sendo a seriação e a classificação duas operações lógicas fundamentais para que a criança atinja a compreensão dos conceitos de número. A seriação: é a capacidade de ordenar objetos conforme as diferenças existentes ou seja, capacidade de mentalmente proceder na organização de um determinado conjunto de elementos em ordem decrescente ou crescente de peso, volume ou tamanho. A criança possui aptidão para seriar comprimento durante os estágios pré-operacional e operacional concreto. Segundo este autor, a noção de seriação é construída durante um longo período e cada nova etapa alcançada (avanço) é um novo equilíbrio no raciocínio infantil. A seriação do comprimento, por exemplo, é geralmente alcançada em torno dos sete ou oito anos. A classificação: é a capacidade de agrupar mentalmente os objetos de acordo com as semelhanças. Como exemplo, temos quadrado preto com quadrado branco (quadrado); círculo branco com quadrado branco (branco) e círculo cinza com círculo branco (círculo). As crianças com sete anos, aproximadamente (operações concretas) agrupam objetos com base em uma dimensão, ou seja, quando classificam pela forma, agrupam os quadrados juntos, se pela cor colocam os objetos de mesma cor, juntos.

De acordo com a teoria piagetiana, as crianças adquirem as noções e relações entre tempo e velocidade após a idade de dez ou onze anos. Anteriormente a esta idade, a

criança admite que o objeto que possui maior velocidade em comparação a outro é aquele que consegue ultrapassá-lo em estado de movimento.

Para Wadsworth (1993), a criança pré-operacional quando compara a velocidade de dois objetos, geralmente não leva em consideração o ponto de partida, a velocidade do objeto e o caminho por ele percorrido, considera apenas o ponto de chegada. É a partir de aproximadamente oito anos que a criança adquire o conceito coerente de velocidade relacionada entre distância percorrida e tempo gasto no transcurso. Portanto, conceitos exatos de tempo e velocidade não surgem antes do estágio das operações concretas.

No desenvolvimento afetivo da criança do estágio das operações concretas, os aspectos referentes a vontade, autonomia, regras, intenção e julgamentos assumem papel relevante. A vontade é o elemento de auto-regulação do afeto e é através dela que os valores são mantidos. No estágio das operações concretas, os sentimentos e as experiências afetivas são conservados. No estágio das operações concretas, a criança é capaz de realizar, individualmente, suas avaliações quanto a moral, o que não significa que tais avaliações sejam inteiramente corretas.

Na medida que a criança cresce e entra em contato com outras crianças, percebe que as regras são contraditórias entre si e que cada grupo tem suas próprias regras, levando-as a duvidar de sua sacralidade. Como não é possível a vida grupal sem regras (o jogo sempre tem regras), descobrem que podem inventar suas próprias regras mediante discussão e acordo: chegam ao equilíbrio dos poderes e à democracia. (LIMA, 1980, p. 80).

O estágio das operações formais tem início, aproximadamente, em torno dos onze ou doze anos. Este estágio tem seus alicerces firmados no desenvolvimento das operações concretas.

Segundo Piaget (1983), durante o estágio das operações formais, a criança adquire a capacidade de raciocinar e de deduzir não somente sobre objetos manipuláveis (bastões a serem ordenados por exemplo), mas se torna capaz de lógica e de raciocínios dedutivos, sobre hipóteses, sobre preposições. Há uma lógica, um conjunto de

operações específicas mais elaboradas e que pode-se chamar de a lógica das proposições. Esta lógica abrange duas características novas e fundamentais. Em primeiro lugar, uma "combinatória", até então tudo era realizado passo a passo, por sucessivos encaixes, enquanto a combinatória liga qualquer elemento a outro qualquer. A lógica das proposições supõe, por outro lado, a combinação num sistema único dos diferentes agrupamentos.

A diferença básica entre o pensamento operacional concreto e o pensamento operacional formal é que o primeiro apesar de usar a lógica é limitado ao que é concreto. Já o raciocínio das operações formais independe do concreto.

Para Piaget (1981), uma das características das operações formais é a de poder trabalhar sobre hipóteses e não somente sobre os objetos e esta novidade aparece próximo aos onze anos. Surge o poder de formar operações sobre operações que permite ao conhecimento ultrapassar o real, abrindo a via indefinida dos possíveis através da combinatória, havendo então a libertação das elaborações por aproximação às quais permanecem submetidas as operações concretas.

O pensamento operacional concreto possui as características de reversibilidade, sendo que as suas duas formas, inversão e reciprocidade, coordenam este estágio.

Segundo Lima (1980), neste nível de desenvolvimento, a criança (no caso o adolescente) encontra-se com os processos formais de raciocínio (processo hipotético-dedutivo-indutivo, lógico-formal ou lógico-matemático) como aparece na lógica, no cálculo das probabilidades, na teoria dos jogos, na teoria da informação, etc.

O raciocínio hipotético dedutivo pode ser conceituado como sendo a capacidade do pensamento de agir tanto no plano hipotético quanto no real como também a capacidade de deduzir ou chegar a conclusões partindo-se de hipóteses. Já o pensamento científico-indutivo é aquele que vai do específico ao geral.

Uma outra característica importante deste estágio é a abstração reflexiva que segundo Wadsworth (1993) corresponde à abstração do conhecimento novo a partir do conhecimento existente, ganho pela reflexão ou pensamento. A abstração reflexiva ultrapassa o plano do que é observável e é o mecanismo central do conhecimento lógico-matemático.

O adolescente que possui as operações formais estáveis, possui as capacidades cognitivas idênticas aos adultos, podendo raciocinar tão logicamente quanto eles, embora devido a maior experiência, os adultos possuam maior habilidade de raciocínio. Todos os indivíduos têm condições de chegar as operações formais ou seja possuem capacidade para desenvolvê-las, porém alguns adolescentes e adultos não desenvolvem plenamente as operações formais.

A criança constrói o conhecimento social a partir de sua interação com outras crianças e adultos e o seu desenvolvimento afetivo exerce um papel importante na socialização. No estágio das operações formais, o desenvolvimento afetivo e cognitivo desenvolvem-se paralelamente, sendo que ambos alcançam a plenitude com a estabilidade das operações formais. Muitas das construções afetivas deste estágio são construídas sobre aquelas existentes no estágio operacional concreto.

Os sentimentos normativos, a autonomia e vontade desenvolvidas no estágio das operações concretas, levam à consolidação dos sentimentos de idealismo como também ao desenvolvimento da personalidade no estágio de operações formais.

O desenvolvimento cognitivo, independentemente do estágio, é acompanhado pelo egocentrismo que corresponde a uma característica do pensamento, ligada a qualquer estrutura cognitiva, sendo que a sua aparição acontece de maneira particular em cada uma das fases do desenvolvimento.

2.1.2 Piaget e o jogo

A característica principal da brincadeira é a inserção do aspecto lúdico à situação e aos objetos. Os objetos utilizados pela criança no jogo perdem a significação habitual, adquirindo então a significação lúdica. Um exemplo típico é o cabo de vassoura representando um cavalo. Uns autores afirmam que tudo pode representar qualquer coisa no jogo, outros acreditam que o emprego lúdico, em relação ao objeto, é limitado, dependendo se o objeto em questão é semelhante exteriormente ao objeto significado ou significante. O simbolismo no jogo, conforme a teoria piagetiana, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência e com o surgimento do símbolo, ou seja, a correspondência entre significado e significante.

Segundo Piaget (1964), os jogos infantis estão classificados em três grandes estruturas ou seja o exercício, o símbolo e a regra, sendo os jogos de construção a transição entre os três tipos. Para este autor, os jogos de exercícios não possuem uma técnica em particular, estão mais relacionados ao divertimento e ao aprendizado de uma nova conduta do que à necessidade. Exemplificando, quando uma criança pula um riacho pelo prazer de saltar. O jogo de exercício é o primeiro a aparecer na criança e ocorre no desenvolvimento pré-verbal, é fundamentalmente sensório-motor e não requer estrutura representativa. Ao contrário do jogo de exercício, o jogo simbólico solicita a representação de um objeto ausente como por exemplo, uma criança deslocando uma caixa de sapatos dizendo ser um automóvel. O jogo simbólico surge na criança durante o segundo ano do seu desenvolvimento. Conforme os pressupostos de Piaget, a maioria dos jogos simbólicos acionam os movimentos e as ações, sendo ao mesmo tempo sensório-motores e simbólicos, porém são designados de simbólicos à medida que o simbolismo e outros fatores são integrados. O simbolismo surge com as condutas individuais que propiciam a interiorização da imitação. No jogo com regras está incluso as relações sociais. A regra constitui uma obrigação e é imposta pelo grupo, sendo considerado falta quando é violada. Existem jogos com regras que são transmitidos de geração em geração, sem intervenção por parte dos adultos. No jogo com regras estão incluídos, freqüentemente, elementos sensório-motores e de imaginação simbólica, além da própria regra que é resultado da organização social. Os jogos de construção ou de criação, como por exemplo, quando uma criança em vez

de realizar a representação de um barco, com um pedaço de madeira, constrói este barco, está situado entre o jogo e o trabalho inteligente ou entre o jogo e a imitação.

Para Piaget (1964), alguns autores classificam o jogo por conteúdo, como Groos e Claparède, em duas categorias. A primeira categoria denominada 'jogos de experimentação' ou 'jogos de funções gerais', encontram-se reunidos os jogos sensoriais (assobios, gritos); os jogos motores (bolas, corridas, etc.); os jogos intelectuais (imaginação e curiosidade); os jogos afetivos e os exercícios da vontade (jogos de inibição, por exemplo). A Segunda categoria é denominada de 'jogos de funções especiais', onde estão incluídos os jogos de luta, perseguição, cortesia, sociais, de imitação e familiares. Segundo este autor, com o aparecimento da imaginação simbólica e das regras sociais a classificação do jogo por conteúdo torna-se equívoca. Quérat, Stern e Bühler também apresentaram suas classificações. Quérat apresenta três categorias para jogos ou seja, os jogos de hereditariedade (perseguição, lutas); os jogos de imitação (jogos de sobrevivência social e jogos de imitação direta) e os jogos de imaginação (criação de brinquedos imaginários, transformação de personagens, por exemplo). Stern apresentou uma classificação objetiva dividida em duas classes ou seja os jogos individuais e os jogos sociais. Nos jogos individuais estão incluídos os jogos motores (onde o próprio corpo é o instrumento); os jogos construtivos e de destruição e os jogos de interpretação (metamorfose de pessoas e coisas). A Segunda classe, a dos jogos sociais, abrangem os de imitação simples, os jogos de papéis e os jogos combativos. Bühler apresenta uma classificação estrutural para os jogos infantis em cinco grupos que correspondem aos jogos funcionais (ou sensorio-motores); jogos de ilusão ou ficção; jogos receptivos (ver imagens, ouvir histórias); jogos de construção e jogos coletivos.

Baseado na psicologia genética de Jean Piaget, pode-se apresentar a natureza do jogo de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo. A fase sensorio-motora, de 1 a 2 anos aproximadamente, corresponde a uma fase onde ocorre, principalmente, o desenvolvimento dos movimentos, musculatura, sentidos e percepção. A criança se diverte conquistando o mundo real. Neste estágio, o jogo é a assimilação do real e se

caracteriza em de exercícios ou funcionais pois está relacionado aos aspectos motores da criança. Os jogos funcionais, muitas vezes, são movimentos como abrir e fechar os braços, mexer em objetos e provocar sons. Os jogos de exercício, que aparentemente significam apenas pura repetição de gestos, neles a criança têm seus objetivos alcançados, pois age para verificar o resultado de sua ação. Portanto, muito cedo a atividade lúdica existe, acompanhada de prazer, curiosidade, riso e encantamento.

De acordo com Almeida (1997), as brincadeiras do bebê não são apenas exercícios físicos pois quando brincam, por meio dos sentidos, uma série de informações são enviadas ao cérebro o que possibilita o desenvolvimento cognitivo. A criança desenvolve-se conforme os estímulos dados ao cérebro e de acordo com o meio em que vivem, sendo assim, os adultos que fazem parte deste meio representam um grande papel no seu desenvolvimento físico, intelectual e social.

A fase simbólica, de 2 a 4 anos aproximadamente, a criança próximo aos dois anos de idade, realiza exercícios motores mais diferenciados utilizando as mãos. É prazeroso para ela rasgar, encaixar objetos, desmontar e montar coisas, intencionalmente.

Para Almeida (1997), de uma forma intencional, os exercícios motores dos músculos amplos e finos passam a ser dirigidos e aplicados, ocorrendo estímulos para manifestações psicomotoras. Essas manifestações constituem puro simbolismo, representado na mente. A criança nesta fase aprecia brincar de casinha, de motorista, de cavalo-de-pau, dança, etc. para expressar o mundo que viu e interiorizou.

Nesta fase, por mais simples que sejam as brincadeiras, correspondem a importantes estímulos ao desenvolvimento intelectual da criança e o número de registros em seu cérebro é diretamente proporcional ao número de informações que recebe. A teoria piagetiana concebe que a criança assimila a realidade intelectual jogando e quando isso não ocorre essas realidades deixam de fazer parte da sua inteligência. O jogo da criança torna-se construção adaptada, exigindo trabalho. Para Almeida (1997), é uma fase onde a criança imita e verifica o que sua ação produz, tocando, deslocando,

empurrando com o objetivo de ver resultados. Ela experimenta, manipula objetos e dá forma a seu mundo conforme suas impressões, registra ocorrências na memória e recria. Nesta etapa de desenvolvimento a criança gosta e necessita de ouvir e contar histórias, brincar de adivinhações, de esconde-esconde e participar de atividades como canto, exercícios físicos, descobertas, montagens, encaixes e ter contato com o alfabeto. Como é uma fase marcada pelo egocentrismo, a criança, nos jogos e brincadeiras, não é capaz de se colocar no lugar do outro e os jogos com regras não são aceitos por ela.

A fase intuitiva, de 4 a 6/7 anos aproximadamente, é caracterizada pelo simbolismo que juntamente com os exercícios psicomotores faz com que a criança modifique a realidade de acordo com suas necessidades. Toma a sério o jogo e lhe atribui valor utilitário. Nesta fase a criança gosta de movimentar seu corpo, corre, pula, nada, exercita-se, desenvolvendo-se fisicamente. As atividades de desenhar, pintar, rasgar, pegar, amassar, modelar e bordar desenvolvem os movimentos finos. A imitação está sempre presente e cada novo conhecimento adquirido fortalece seu desenvolvimento. É a idade do porquê.

Segundo Almeida (1997), através dos jogos e brincadeiras há o enriquecimento dos esquemas perceptivos visuais, auditivos e dos esquemas operativos como memória; imaginação, representação; síntese; lateralidade; causa e efeito. O pensamento não está separado da linguagem, que passa a ser estruturada, onde os esquemas verbais são ampliados. Nesta fase, a criança gosta de relatar experiências, de ouvir histórias, recontá-las e de brincar com as letras do alfabeto, escrever, ler, ver e recortar figuras de revistas e jornais e operar brinquedos de montar e desmontar. As atividades de classificação, ordenação de cores e objetos, empilhar cubos e seriar são importantes para o desenvolvimento da atenção, estabilidade, leitura e escrita e são entendidas como trabalho-jogo. O egocentrismo ainda não permite a observação das regras do jogo. É uma etapa que se caracteriza também pelo gosto de auxiliar os adultos em diversas tarefas.

A fase das operações concretas, de 6/8 a 11/12 anos aproximadamente, corresponde a um período onde a criança assimila conhecimentos sistematizados, passa a estar consciente de seus próprios atos e coopera socialmente. Os exercícios físicos funcionais, transformam-se paulatinamente em práticas esportivas que aliadas à arte, por exemplo, auxiliam no desenvolvimento físico e da personalidade.

Segundo Almeida (1997), com a prática esportiva a criança desenvolve movimentos amplos e finos, assimila noções de cálculo, velocidade, equilíbrio como também normas sociais estabelecidas pelas regras do jogo. É o início do pensamento lógico, quando a criança vê o mundo objetivamente e distingue o certo do errado. Os jogos passam a ser construções adaptadas, onde é exigido um trabalho mais efetivo e participativo no processo de aprendizagem. A leitura, a escrita e o cálculo são o meio da atividade-jogo. O jogo é importante meio na aprendizagem e quando utilizado para o desenvolvimento da leitura e da escrita estas atividades deixam de ser exaustivas. A partir dos sete anos a criança é capaz de raciocinar sobre dimensões como largura, forma, espaço, altura e movimento e relacionar detalhes auditivos e visuais. Ela é capaz de raciocinar sobre agrupamento, seriação, divisão, subdivisão, combinação e sintetização o que lhe dá condições de interiorizar conhecimentos sistematizados. A criatividade neste estágio é algo obrigatório para a criança, devido ao fato de desejar romper as estruturas que contenham maior rigidez. O jogo nesta fase colabora com o crescimento das relações sociais, pois reflete experiências e valores da comunidade onde a criança se encontra.

A fase da operação abstrata, 11/12 anos em diante, caracteriza o jogo com significado de adaptação ao equilíbrio físico porque é viabilizado o aperfeiçoamento e desenvolvimento da musculatura através, por exemplo, da ginástica e dos jogos olímpicos trazendo novidades, desenvolvimento da criatividade bem como amadurecimento dos aspectos ligados ao julgamento e crítica.

De acordo com Almeida (1997), nesta fase, das operações formais, os jogos intelectuais tornam-se atrativos, tendo em vista a necessidade da criança na descoberta de algo

novo. Atividades e jogos como quebra-cabeça, discussão, pesquisa, trabalhos de grupo, jogos eletrônicos, desenvolvimento de projetos, corridas e aventuras são ideais para os adolescentes deste estágio, pois eles já possuem a capacidade de raciocínio dedutivo e indutivo.

Na concepção de Piaget, os jogos adquirem maior significado a medida em que a criança se desenvolve através dos estágios e o ponto de partida é a manipulação de diversos objetos o que possibilita uma posterior criação, reinvenção e reconstrução de objetos. Para Piaget o jogo é um fator relevante no desenvolvimento cognitivo infantil pois, o conhecimento ocorre da interação da criança com o meio ambiente, sendo os processos de acomodação e assimilação meios através dos quais a realidade se transforma em conhecimento.

2.2 Os pressupostos de Vygotsky

2.2.1 A mediação, os instrumentos e os signos

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1993, p. 14).

De acordo com Moll (1996), o objetivo da abordagem sociocultural da mente, apresentado por Vygotsky, era o de demonstrar como o funcionamento da mente forma e reflete os aspectos histórico, cultural e institucional.

Lev S. Vygotsky, propôs uma nova abordagem para a psicologia abrangendo três idéias centrais, que podem ser considerados como básicas para a compreensão de seus pressupostos:

- *as funções psicológicas resultam da atividade cerebral , sendo assim, têm um suporte biológico;*
- *o desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico;*
- *os sistemas simbólicos são os mediadores na relação homem/mundo.*

O trabalho de Vygotsky centrou-se, principalmente, no estudo das funções psicológicas superiores. Para ele, há uma transformação dos processos básicos, mais elementares, em funções psicológicas mais elaboradas (superiores). Essa transformação ocorre, devido a interação social da criança com o meio e através do uso de símbolos e instrumentos determinados culturalmente.

De acordo com Moll (1996), conforme Vygotsky, inicialmente, a criança utiliza processos mentais com bases inferiores como a atenção elementar, a memória e a percepção, seguindo um trajeto de desenvolvimento espontâneo. Com o passar do tempo e devido a interação que realiza com os adultos, esses processos inferiores sofrem uma sensível mutação, transformando-se em processos mentais superiores ou seja, os processos elementares são suplantados pela cultura.

Como exemplos de atividades psicológicas concebidas como superiores, pode-se citar o fato de imaginar situações novas (nunca vividas), pensar em objetos que estão distantes ou planejar ações. As atividades psicológicas mais elementares são por exemplo, as reações automatizadas, os processos de associação simples entre eventos e as ações reflexas.

Na concepção vygotskiana, o conceito de mediação assume um papel central para que se possa compreender o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico ou seja, a relação do homem com o mundo, não se caracteriza por uma relação direta, mas sim por uma relação mediada, onde os símbolos passam a ser os intermediários entre o homem e o mundo.

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. (COLE, 1991, p. 8).

Para Oliveira (1993), a mediação ocorre numa relação onde há a intervenção de um elemento intermediário portanto, esta relação passa a ser mediada por este elemento deixando de ser direta. No caso de uma pessoa com a intenção de colocar o dedo na chama de uma vela, retira-o quando ouve alguém dizer que irá se queimar. Assim, a relação estará sendo mediada pela intervenção desse outro indivíduo. Caso fosse uma relação direta, seria (vela X indivíduo) preciso que o calor provocasse dor para que o dedo fosse retirado.

A mediação acrescenta um ponto a mais na interação organismo X meio. No decorrer do desenvolvimento, as relações mediadas são superiores as relações diretas. Sendo assim, para Vygotsky, a relação homem X mundo é fundamentalmente uma relação mediada e não direta.

A abordagem vygotkiana aponta dois tipos de elementos mediadores ou seja os instrumentos e os signos, a saber:

Segundo Oliveira (1993), pode-se conceituar instrumento como sendo um elemento existente entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho o qual possibilita o aumento de transformação da natureza. Como exemplo, cita-se o martelo que serve mais para fixar um prego do que uma pedra. Os instrumentos são construídos ou utilizados, tendo em vista um objetivo específico. São objetos externos ao homem e possuem uma determinada função. O instrumento é um mediador da relação homem X mundo.

Para Vygotsky (1991), a criança quando atua sobre o ambiente com o auxílio da fala, ocorre uma organização do comportamento com novas relações com o ambiente. Isso propicia, o desenvolvimento do intelecto que é a base do trabalho produtivo, uma forma tipicamente humana do uso de instrumentos.

Os signos são também chamados de instrumentos psicológicos e são orientados e dirigidos para o interior do sujeito. Para Oliveira (1993), os signos são ferramentas que beneficiam nos processos psicológicos, ao contrário dos instrumentos que auxiliam nas ações concretas.

Para Moll (1996), o homem vive entre signos, sendo sua conduta determinada por eles e não pelos objetos pois, os signos correspondem ao elo de ligação aos objetos e são responsáveis pela ruptura do estímulo-resposta. Assim sendo, Vygotsky acredita que os signos são responsáveis pela reestruturação da consciência humana. O signo, na sua forma mais generalizante, é uma marca externa que auxilia o sujeito em tarefas que carecem de atenção ou memória, sendo assim a memória mediada por signos é maior e mais poderosa do que a memória não mediada.

Entre os exemplos de instrumentos psicológicos (signos) citados por Vygotsky temos as técnicas mnemônicas, os sistemas de símbolos algébricos, a escrita, as obras de arte, mapas e desenhos.

Vygotsky teve vários seguidores e colaboradores, entre eles Leontiev. Visando compreender o papel dos signos mediadores na atenção voluntária e na memória, Leontiev conduziu um experimento utilizando um jogo infantil muito conhecido na Europa. Resumidamente, nesse jogo, um indivíduo faz perguntas a outro, este por sua vez deve respondê-las sem a utilização de palavras proibidas previamente determinadas. No Brasil, este jogo também é conhecido e as palavras proibidas são: sim, não e porque. O resultado da experimentação constatou que, a utilização de mediadores aumentou sensivelmente a capacidade de memória e atenção dos indivíduos e principalmente possibilitou maior controle do sujeito sobre sua atividade.

Vygotsky e seus seguidores desenvolveram vários experimentos com a finalidade de compreender sobre o papel da mediação, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através da utilização de instrumentos e signos.

De acordo com Oliveira (1993), durante o desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem mudanças importantes em termos qualitativos, relacionados aos signos. Primeiramente, as marcas transformam-se em processos de mediação internos que Vygotsky classificou como processo de internalização. Em contrapartida, sistemas simbólicos são desenvolvidos, organizando os signos em estruturas mais complexas. Tanto a internalização quanto o uso de sistemas simbólicos (exemplo: a linguagem), são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Segundo este autor, no decorrer do processo de desenvolvimento, o indivíduo, paulatinamente, passa a não necessitar de marcas externas, passando a utilizar mais os signos internos, ou seja, utiliza representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Como exemplo de marca externa tem-se um nó em um lenço com o objetivo de lembrar um compromisso.

Na concepção vygotskiana, o sujeito opera mentalmente sobre o mundo quando realiza as ações de planejar, comparar, lembrar e estabelecer relações constituindo, assim, representações mentais. O ser humano tem a capacidade de substituir o real (objeto), mentalmente, quando utiliza um conceito, uma imagem, uma idéia ou uma palavra, isto é por meio da representação.

Para Oliveira (1993), na relação homem com o mundo, as representações mentais da realidade (exterior) se constituem nos principais mediadores dessa interação. Por esse motivo, é salientado a necessidade da criação e utilização dos instrumentos e signos externos como mediadores da atividade humana. No decorrer do desenvolvimento, os signos passam a ser utilizados por todos os indivíduos do grupo social, favorecendo a comunicação entre as pessoas e propiciando a melhoria das relações sociais.

Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos constroem seus sistemas de signos, a partir de suas experiências e através do contato com a cultura, formando uma espécie de "código" que é utilizado para decifrar e compreender o mundo. A cultura para Vygotsky não está apenas relacionada ao local (país, por exemplo) onde a pessoa reside, nível social, etc... Ele acredita na importância da existência de um ambiente devidamente estruturado que possibilite, ao indivíduo, fatores repletos de significado.

Segundo Oliveira (1993), o grupo cultural, onde um indivíduo se desenvolve, possibilita as formas de perceber e organizar o real, formas estas que se constituirão nos instrumentos psicológicos que farão a mediação entre o sujeito e o mundo. Os grupos sociais onde as crianças se desenvolvem possibilitam a geração de adultos que operam psicologicamente de forma distinta, conforme o modo da cultura construída na ordenação do real.

É através das interações do indivíduo com outros indivíduos e com um ambiente estruturado culturalmente que ocorre o seu desenvolvimento psicológico. A cultura é um sistema dinâmico, elaborada pelos elementos do grupo onde, conceitos e significados sofrem mudanças quanto a criação e interpretação ou seja são recriados e reinterpretados.

Na abordagem vygotskiana, deve-se buscar as origens das funções psicológicas superiores nas relações sociais que ocorrem entre os indivíduos, partindo-se da premissa que o princípio do funcionamento psicológico é social e sendo assim, histórico.

Na relação homem X mundo, são mediadores os instrumentos, signos e outros elementos do ambiente que possuem significado cultural. Esses elementos nascem das relações sociais. As relações entre os homens são realizadas através da utilização dos sistemas simbólicos, por intermédio da comunicação, pelo uso da linguagem. É na

formação dos significados usados em comum pelo grupo que os indivíduos terão aptidão para interpretar situações, objetos e eventos.

2.2.2. Pensamento e linguagem

As ações conscientemente controladas, a atenção (voluntária), a memorização, o pensamento abstrato e o comportamento intencional constituem-se em processos mediados por sistemas simbólicos. A linguagem constitui-se no sistema simbólico elementar de qualquer grupo social, desta forma seu desenvolvimento e a sua ligação com o pensamento assume um lugar especial para Vygotsky.

Segundo Moll (1996), Vygotsky entende que o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo é o momento da aquisição da linguagem pois quando a linguagem começa a funcionar como signo, regulando o comportamento, os processos de percepção, memória e pensamento se transformam significativamente em termos qualitativos.

O intercâmbio social e o pensamento generalizante constituem-se nas funções básicas da linguagem. O homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com outros indivíduos, desta forma ocorre então o intercâmbio social. Como o desenvolvimento da linguagem ocorre por necessidade de comunicação, a criança pequena, que está aprendendo a falar, se comunica com as outras pessoas através de gestos, expressões e sons. Mas, para que a comunicação realmente se efetive é fundamental o uso de signos que sejam compreendidos por todos. Os signos são portadores de idéias, interesses e sentimentos. O intercâmbio social faz nascer a segunda função da linguagem que é o pensamento generalizante.

Para Oliveira (1993), o pensamento generalizante faz com que a linguagem se transforme em instrumento de pensamento. A linguagem, com seus conceitos e formas de organizar o real, constitui-se em elemento mediador entre o sujeito e o objeto.

Segundo Oliveira (1993), Vygotsky, ao procurar compreender sobre a história humana, detectou, em estudos realizados com chimpanzés, determinadas maneiras de funcionamento intelectual e de uso da linguagem que poderiam ser consideradas como formas iniciais do pensamento e linguagem do homem. Esses processos foram por ele classificados como a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

O aparecimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos passa a ser um momento definitivo para o desenvolvimento da espécie humana e é neste momento que o fator biológico transforma-se em sócio-histórico.

Segundo Oliveira (1993) existe na criança pequena uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, antes da associação do pensamento com a linguagem. Como exemplo, a criança possui a capacidade de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo. A criança pré-verbal apresenta um tipo de inteligência prática, que possibilita a ação no meio ambiente sem que haja mediação da linguagem. Esta fase pré-verbal do desenvolvimento pode ser relacionada ao período sensório-motor estudado por Piaget. Segundo este autor, próximo aos dois anos de idade, o trajeto do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico ou seja, a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento passa a ser verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

É a interação da criança com adultos ou crianças mais desenvolvidas, integrados em uma cultura que possui uma linguagem estruturada, que possibilitará a passagem em termos qualitativos para o pensamento verbal. O pensamento verbal e a linguagem racional surgem então da ligação ou união do pensamento com a linguagem, possibilitando ao indivíduo um desempenho psicológico mais aprimorado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

Para Vygotsky, o significado é um elemento fundamental da palavra, sendo ao mesmo tempo um ato de pensamento pois, o significado da palavra já é propriamente uma generalização. É no significado da palavra que há a união do pensamento e da fala transformando-se em pensamento verbal. Como exemplo, a palavra sapato, ao dizê-la está se proferindo uma palavra com determinado significado que possibilita a comunicação entre indivíduos que utilizam a mesma língua. Desta forma, está se definindo uma maneira de organizar o real.

De acordo com Oliveira (1993), são os significados das palavras que possibilitam a mediação simbólica necessária entre o homem e o mundo, proporcionando ao homem a capacidade de compreender e agir sobre o mundo. No significado é encontrado a união das duas principais funções da linguagem ou seja, o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

Pode-se dizer que o significado de cada palavra é um conceito ou uma generalização pertencente a um sistema dinâmico pois, a linguagem se desenvolve, sofre alterações com o objetivo de identificar um conceito. No processo de desenvolvimento infantil, a criança adapta os significados de suas palavras, objetivando ajustá-las aos conceitos que predominam no sistema linguístico, utilizado pelo grupo cultural a que pertence. Isto ocorre graças a interação social e aos diálogos que realiza com adultos e crianças com mais idade.

Os significados são aprimorados pelas crianças com o início da aprendizagem escolar, onde o papel do educador através da sua intervenção (mediação), possibilita a organização estruturada dos conceitos utilizados pelas crianças. Desta forma, segundo Oliveira (1993), a criança que aprendeu a distinção entre a lua e a luz do abajur e da lanterna, aprenderá que a lua é um satélite, que gira em torno da terra, que satélite não é um planeta e sim um astro. A concepção vygotskiana identifica dois componentes do significado da palavra ou seja, o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito equivale ao núcleo de compreensão utilizado por todas

as pessoas pertencentes a um grupo social. Por outro lado, o sentido, corresponde ao significado afetivo da palavra, compreendido individualmente.

De acordo com Vygotsky (1991), internalização é recriar ou reconstruir internamente uma operação externa.

Para que a linguagem se torne um instrumento do pensamento é necessário que haja um processo de internalização da linguagem. Não é apenas através da interação social que o indivíduo adquire e desenvolve o pensamento verbal, qualitativamente. Paralelamente, ele desenvolve o discurso interior que corresponde em uma forma interna de linguagem.

No início, a criança usa a fala socializada com o objetivo de estabelecer um contato social. No decorrer do desenvolvimento utiliza a linguagem como instrumento de pensamento, visando adaptação. Sendo assim, a internalização do 'discurso' ocorre gradativamente e avança em direção a um nível superior quando da aquisição da linguagem.

A fala egocêntrica é um ponto de transição entre o discurso socializado e o discurso interior. A fala egocêntrica caracteriza-se pela conversa da criança consigo mesma, independentemente da presença de outras pessoas. A fala egocêntrica aparece por uma necessidade do pensamento e é usada como meio auxiliar nas seqüências a serem desenvolvidas e como auxílio para a resolução de problemas.

2.2.3 Desenvolvimento e aprendizado

De acordo com Oliveira (1993), pode-se conceituar aprendizagem como um processo que possibilita que o indivíduo adquira habilidades, informações, atitudes, valores, etc... através da interação com o meio ambiente, outros indivíduos e com o encontro com a realidade. Dado que Vygotsky deu ênfase ao processo sócio-histórico, o termo que utiliza em russo, "obuchenie", está relacionado ao processo ensino-aprendizagem,

onde estão incluídos quem aprende, quem ensina e a interação entre esses dois indivíduos.

Vygotsky postula que há um caminho de desenvolvimento, parte estabelecido pelo processo de maturação do organismo, porém, para ele, o aprendizado é o responsável pelo nascimento dos processos internos de desenvolvimento onde a interação do indivíduo com o ambiente cultural assume importância vital para que esse despertar ocorra.

O desenvolvimento e o aprendizado correspondem a temas centrais estudados por Vygotsky em sua obra e que de acordo com Oliveira (1993), Vygotsky buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos no decorrer da história individual bem como da espécie humana. Este tipo de abordagem centrada no processo de desenvolvimento é denominada abordagem genética. Esta abordagem não é encontrada apenas na concepção vygotskiana mas, em outras teorias psicológicas.

Segundo Moll (1996), Vygotsky chamou sua psicologia de genética no sentido evolutivo. Quando estudou os processos mentais, considerou os aspectos da evolução social e cultural, como também o desenvolvimento humano. As crianças interagem com os adultos desde muito cedo, quando são iniciadas num processo de socialização em relação a cultura do grupo social a que pertencem.

O termo genética aqui empregado, não está relacionado com a hereditariedade estudada pela biologia. Está relacionado à gênese, a abordagem genética em psicologia, mais especificamente, ligado ao caminho de construção dos fenômenos psicológicos, no transcurso do desenvolvimento dos indivíduos.

Para Vigotskii (1988), a aprendizagem escolar não começa no vácuo, ela é sempre precedida de uma fase claramente definida de desenvolvimento que é alcançado pela criança antes de ingressar na escola.

Segundo Moll (1996), Vygotsky concebia a educação formal como um instrumento primordial da aculturação, porém considerava a educação informal também importante. Ele considerava a escola como o melhor laboratório de psicologia, pois de uma maneira sistemática e ativa é proporcionado à criança, instrumentos psicológicos responsáveis pela reestruturação de sua mente.

Segundo Oliveira (1993), onde não há condições propícias ao aprendizado, o desenvolvimento não ocorre. É o aprendizado que propicia o desabrochar dos processos internos do indivíduo, envolvendo indivíduo e ambiente sócio-cultural, necessitando para isso um suporte que são os outros indivíduos de seu meio.

Nas relações entre desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky fala sobre o conceito das zonas de desenvolvimento proximal, real e potencial. Ao se analisar uma criança, objetivando detectar que estágio ela já alcançou, observando por exemplo, a realização de uma determinada tarefa, como a de construir um edifício com cubos de diversos tamanhos, e verifica-se que ela têm a capacidade para realizar essa tarefa sozinha, sem auxílio de outra pessoa. Esta habilidade que a criança possui para realizar tarefas sozinha é identificado por Vygotsky de zona de desenvolvimento real.

De acordo com Moll (1996), Vygotsky atribui extrema importância ao conceito de zona de desenvolvimento potencial na sua pesquisa em educação ou seja, exemplificando, uma tarefa muito difícil é dada a criança que por sua vez, recebe orientação de um adulto; ela consegue resolvê-la, posteriormente outra tarefa é dada; caso possível a criança a resolve sozinha ou com o auxílio de um adulto.

A concepção vygotskiana salienta porém que, para que se compreenda adequadamente o desenvolvimento infantil, é necessário que também seja considerado o nível de desenvolvimento potencial. Pode-se conceituar nível de desenvolvimento potencial como a capacidade que a criança possui para desenvolver tarefas, com o auxílio de outra pessoa ou seja um colega mais capacitado ou um adulto. Conforme o nível de

desenvolvimento, existem tarefas as quais a criança é incapaz de realizar sozinha porém, adquire esta capacidade caso alguém a auxilie, oriente, dando instruções, "dicas", etc. Para Vygotsky, essa interferência que propicia a mudança de capacidade ou desempenho é fundamental pois, nem todas as crianças são capazes de realizar uma determinada tarefa com o auxílio de outra pessoa. Exemplificando e de acordo com Oliveira (1993), uma criança de cinco anos é capaz de construir uma torre de cubos sozinha; uma de três anos conseguirá com a orientação de alguém porém, uma criança de um ano não conseguirá concluir essa tarefa nem com o auxílio de outra pessoa.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Para Oliveira (1993), a zona de desenvolvimento proximal sofre constantes transformações pois, o que a criança consegue fazer hoje com o auxílio de outra pessoa, será capaz, amanhã, de realizar sozinha.

Para Vygotsky, a imitação está ligada ao processo de ensino. Para ele, imitação não é uma cópia real e sim uma reconstrução, realizada individualmente sobre o que é observado em outras pessoas. Quando a criança imita está construindo algo novo, partindo da observação que realiza de outras pessoas. Conforme os pressupostos de Vygotsky, a imitação não é um processo mecânico e se constitui em uma chance para a criança efetivar ações, que estão além de suas capacidades momentâneas e isto possibilita o seu desenvolvimento.

Na concepção vygotskiana, as funções psicológicas superiores são fundamentadas nas características biológicas do homem como também construídas no decorrer de sua história. Entre os processos psicológicos superiores estão a percepção, atenção e memória. Vygotsky relaciona esses fatores ao desenvolvimento e aprendizado.

"A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento." (COLE, 1991, p. 35).

De acordo com Oliveira (1993), o funcionamento da percepção é explicado através dos pressupostos de mediação e origem sócio-cultural. Ao nascer, a criança tem sua percepção ligada ao sistema sensorial. No decorrer do desenvolvimento e principalmente por meio da internalização da linguagem, dos conceitos e significados desenvolvidos em função da cultura, a percepção passa a ser mediada pelos conceitos culturais.

Quanto a atenção, é primeiramente exercida por meios neurológicos (inatos) e, da mesma forma que a percepção é paulatinamente desenvolvida, principalmente por mediação simbólica.

Conforme Vygotsky, a memória também sofre transformação no decorrer do desenvolvimento. Ele distingue memória natural (sem mediação) e memória mediada (por signos). A memória não mediada é uma forma mais elementar e está relacionada ao diretamente a fatores biológicos, ocorrendo pela influência dos estímulos sobre o indivíduo.

Segundo Vygotsky (1991), a memória natural está próxima da percepção pois surge diretamente dos estímulos externos e tem a característica de imediatismo.

De acordo com Oliveira (1993), a memória mediada além de estar relacionada ao registro de experiências para posterior utilização, envolve a ação voluntária do indivíduo pois, utiliza mediadores que o auxiliam a lembrar de assuntos específicos. A memória mediada possibilita o controle do comportamento do indivíduo, através do uso de instrumentos e signos que provoquem a lembrança de um determinado assunto que, de forma deliberada, deva ser recuperado. Calendários, agendas, listas de compras são exemplos de signos utilizados pelas pessoas, com o objetivo de auxiliar a memória. Com a utilização de signos a capacidade da memória é aumentada.

2.2.4. Vygotsky e a brincadeira

Para Ymman-Nolley (1992), Vygotsky declara que a imaginação é necessária para o pensamento real e que o verdadeiro conhecimento da realidade não é possível sem um certo elemento da imaginação. Também explicou sobre a importância do pensamento (idéias, conceitos) como elementos da imaginação criativa.

O jogo simbólico ou a brincadeira do "faz-de-conta" propicia grande desenvolvimento cognitivo e social. Brincando de representar, a criança domina inúmeras situações ao pretender ser um animal ou objeto, ou ao utilizar um objeto como se fosse outro. Brincando de representar, ela adquire a liberdade de sugerir temas e assumir papéis.

Segundo Slade (1978), o jogo é uma atividade que permite à criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. Para este autor, o jogo é vida.

Vygotsky quando refere-se ao papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, aplica a palavra brinquedo à brincadeira do "faz-de-conta", como por exemplo, o brincar de bombeiro, de casinha ou de escolinha. Ao se envolver nesta brincadeira, a criança utiliza a linguagem adequada e participa de atividades importantes, adquire experiência, conhecimento e assimila os hábitos ou costumes culturais.

Gilles BROUGÉRE, em palestra proferida em 25 de agosto de 1998, por ocasião do I SEBRINQ-Seminário sobre Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil, no Auditório da Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina, durante o Seminário "Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil", salienta que um espaço do faz-de-conta assemelha-se ao espaço de uma situação real. Quanto ao mobiliário, pode-se utilizar armários antigos existentes na comunidade, procurando trazer ao ambiente da instituição um aspecto alegre e familiar. Os móveis devem ter estilo não escolar e as estantes devem ser abertas.

Segundo Ayman-Nolley (1992), Vygotsky concebe que a origem do processo de criatividade está na brincadeira infantil pois a brincadeira é a manifestação da imaginação da criança. Embora a brincadeira infantil tenha origem na vida real, caracterizando-se por uma construção reproduzida, a brincadeira envolve um processo de criatividade retrabalhado, com combinações de noções da realidade e que correspondem às necessidades das crianças.

Para Cunha (1994), a brincadeira do "faz-de-conta", oferece a oportunidade de expressão de desejos, conflitos, sucessos e insucessos. Quanto mais a criança desenvolve sua imaginação, maior será suas possibilidades de adaptação e crescimento dentro do mundo em que vive.

De acordo com Leontiev (1988), tomando-se por base a brincadeira do cavalinho de pau, observa-se que não existe uma ação sem objetivo e neste caso, o objetivo desta ação lúdica é montar um cavalo. De maneira geral, o modo de ação na brincadeira corresponde ao objeto utilizado pela criança para brincar. Exemplificando, se uma criança brincando de andar de motocicleta, onde a cadeira desempenha o papel do veículo, os movimentos realizados pela criança equivalem exatamente às propriedades da cadeira. Sendo assim, há jogos que exigem da criança, habilidade; destreza e coordenação motora.

Na brincadeira há uma situação imaginária onde as regras inerentes à própria situação imaginária auxiliam a criança a perceber e lidar com o seu mundo. Uma criança brincando de professora, estará desenvolvendo o papel de uma educadora, onde estão incluídas regras de comportamento correspondentes a esse papel.

Segundo Oliveira (1993), Vygotsky, em sua obra, faz referência a outros tipos de brinquedo porém, a brincadeira do "faz-de-conta" assume papel fundamental no que postula sobre o papel que o brinquedo exerce no desenvolvimento infantil.

O comportamento da criança tem ligação direta com as situações reais em que vive. A brincadeira do faz-de-conta ocorre em uma situação de imaginação, onde a criança age num mundo também de imaginação. Na brincadeira do faz-de-conta a situação é estabelecida pelo significado da brincadeira e não pelos objetos ou pessoas. Por exemplo, uma criança brincando com um pedaço de madeira dizendo ser um avião. Nesse momento, ela estará relacionando o significado, ou seja a idéia de avião e não o objeto que está em suas mãos (pedaço de madeira). O pedaço de madeira funciona como uma representação de uma realidade não presente, auxiliando na separação objeto e significado. A representação constitui-se num passo importante do percurso que levará a criança a desvincular-se de situações totalmente concretas. Neste momento, o imaginário da criança estará mais presente do que a própria realidade.

A brincadeira do faz-de-conta, não é apenas a possibilidade de ocorrência de uma situação imaginária, ela possui regras as quais a acompanham e que devem ser seguidas. Essas regras direcionam as crianças a um nível de desenvolvimento mais avançado do que o tipicamente observado naquela idade.

Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, assumindo um papel de extrema importância no desenvolvimento das capacidades infantis, pois possibilita à criança, formas de comportamento e desempenho diferenciado, muitas vezes não habituais de acordo com a sua idade.

Para Kishimoto (1996), o brinquedo sugere um mundo imaginário, sendo que este mundo imaginário varia conforme a idade. Para uma criança pré-escolar de 3 anos, por exemplo, o imaginário está repleto animismo; já a criança de 5-6 anos, integra principalmente fatores da realidade.

O brinquedo proporciona o desenvolvimento da percepção infantil no que se refere a cores, formas e significados. O brinquedo, como objeto não é qualquer coisa para a criança. Para a criança, um cabo de vassoura poderá representar um cavalo pois, para ela, poderá ser utilizado como se fosse um cavalo. Sendo assim, um dos fatores

principais do brinquedo é o significado e não o objeto em si. O brinquedo proporciona à criança, o desenvolvimento da capacidade de definição funcional dos objetos e conceitos. O brinquedo é a base da brincadeira.

Para Elkonin (1998), Vygotsky colocou o jogo como sendo o ponto central para a compreensão do desenvolvimento psíquico dos pré-escolares. Segundo este autor, Vygotsky afirmou que a imaginação nasce no jogo e que antes do jogo não há imaginação. Seguindo a linha de pensamento vygotskiana sobre o jogo, Vartchavskaia estudou as relações entre as palavras, a ação e o objeto na atividade lúdica e pré-lúdica infantil e Guertchenon se preocupou com as relações entre a situação imaginária e a regra do jogo. Após a morte de Vygotsky (1934), Elkonin reuniu-se com Leóntiev e seus colaboradores, em Kharkov, mais precisamente no início de 1936 e expôs os critérios teóricos sobre o jogo e os primeiros dados experimentais que haviam sido elaborados por um grupo de psicólogos que estavam sob sua coordenação, entre eles destacavam-se Vartchavskaia, Guerchenon, Konnokova e Frádkina.

Vygotsky coloca a criação de uma situação imaginária como ponto central da essência do jogo, o qual modifica o comportamento infantil, onde a criança é pressionada a definir atitudes em uma situação imaginária e não numa situação real, sendo que a situação imaginária têm origem no mundo dos adultos.

O trabalho iniciado por Vygotsky e posteriormente desenvolvido por seus seguidores tais como Leóntiev, Lúkov, Fradkina, Zaporózhets, Galperin, Elkonin, Slávina, Manuilenko, Nevérovitch, Tcherlov, Boguslávskaja entre outros, trouxeram aspectos importantes sobre a psicologia do jogo infantil. Os trabalhos, pesquisas e experiências por eles realizadas, resultaram em uma série de verificações a respeito, onde entre as conclusões estão, que o jogo de papéis é de origem social; o jogo não aparece de forma espontânea no final da idade pré-escolar, seu aparecimento se dá em função da educação; o jogo da fase pré-escolar está centrado no homem, suas atividades e interação social; o jogo é uma atividade muito importante para a interação da criança no social e que o jogo têm suas funções definidas no desenvolvimento psíquico das

crianças da pré-escola. Explicaram também a estrutura psicológica interna do jogo, seu desenvolvimento e divisão.

Um dos principais objetivos das pesquisas de Elkonin é o de explicar a origem histórica do jogo infantil; descobrir a essência social do jogo, bem como abordar o simbolismo e a relação entre o objeto, a palavra e a ação no jogo. Elkonin entende o jogo como uma atividade de reconstrução das relações sociais e diz que a essência do jogo está no papel e nas ações que a criança realiza para interpretá-lo. Para ele, o jogo tem origem social e histórica, é uma atividade que responde as perguntas, as necessidades onde vivem as crianças, indivíduos trabalhadores do amanhã.

Segundo Elkonin (1998), os autores russos do livro 'Os jogos dos povos da URSS', dividiram os jogos em três categorias: dramáticos; ornamentais e esportivos, sendo que os jogos dramáticos divididos em laboriais e cotidianos e os esportivos subdivididos em de competição simples e com objetos.

De acordo com Negrine (1997), para Vygotsky, sempre que há uma situação imaginária há regras, isto é, regras que se depreendem da própria situação imaginária. Não existe jogo sem regras, visto que a situação imaginária contém em si regras de conduta.

O jogo é um elemento de mediação entre as crianças e a aprendizagem, além disso, por se sentirem livres brincando, encorajam-se para fazer coisas as quais muitas vezes não teriam segurança em fazê-las. Além disso, todo jogo com regras, por mais simples que seja, possui uma situação imaginária que propicia o desenvolvimento das potencialidades da criança.

Para Moll (1996), as crianças, no jogo, realizam trocas de experiências e aprendizagem, aprendem o significado do mundo através das representações que fazem enquanto brincam. Brincando, constróem conceitos da matemática e da ciência, desenvolvem a linguagem.

Quando um adulto ou uma criança mais velha participa do jogo com uma criança de menos idade, ocorre uma situação de desafio onde o nível de interesse aumenta, surgem novas experiências, em uma brincadeira interessante, que resulta em aprendizado. Cabe ao adulto estimular a livre exploração da criança no jogo.

De acordo com Leontiev (1988), em um jogo, aspectos da ação podem ser modificados porém, o conteúdo e a seqüência da ação deve corresponder a realidade.

Conclusão

A teoria de J. Piaget, têm sido aceita e utilizada em diversos países e seus pressupostos comprovados não apenas por seus seguidores mas também por especialistas de várias áreas, principalmente psicólogos, pedagogos e educadores de uma forma geral, com a obtenção de resultados positivos quanto ao desenvolvimento infantil.

Mais especificamente com relação ao processo de desenvolvimento intelectual infantil, sua teoria oferece bases científicas para que se possa, através do estudo e análise dos estágios de desenvolvimento sugerir ou seja, propor à criança, brincadeiras, brinquedos e jogos que propiciem prazer no brincar e ao mesmo tempo, possibilitem o desenvolvimento efetivo das capacidades cognitivas e afetivas. Exemplificando, um brinquedo, criado ou não com sofisticação, caso não seja compreendido pela criança causará desmotivação na brincadeira. Um brinquedo ou um jogo que não desperte interesse passará despercebido pela criança. Já uma brincadeira como amarelinha, será impossível de desempenho por parte de uma criança do início do estágio sensório-motor e provavelmente não despertará muito interesse para um adolescente do final do estágio de operações formais, pois dará, via de regra, preferência por outra brincadeira, jogo ou brinquedo de acordo com a fase de desenvolvimento em que se

encontrar. O ideal é oferecer à criança jogos, brinquedos e brincadeiras que proporcionem o crescimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, além de proporcionarem o desenvolvimento infantil, propiciam a preservação da cultura de uma determinada região e favorecem a socialização inclusive, através das regras criadas, aceitas e cumpridas que funcionam como um exercício à interação necessária com o mundo social. A criança constrói, cria desde os seus primeiros momentos de vida e a construção se faz também, principalmente, através da atividade de brincar, quando os aspectos intelectuais e afetivos são desenvolvidos. Além disto, é através da atividade de brincadeira, com jogos ou brinquedos que é proporcionado, à criança, o direito de um crescimento harmonioso, livre e feliz.

Vygotsky propôs em sua abordagem, três idéias centrais, consideradas como básicas para a compreensão de seus pressupostos ou seja, as funções psicológicas têm um suporte biológico; o desenvolvimento humano se firma nas relações entre o indivíduo e o mundo (relações sociais) e se desenvolve num processo histórico e os sistemas simbólicos são os mediadores na relação homem/mundo.

Conforme a concepção vygotskiana, o conceito de mediação assume um papel central para que se possa compreender sobre o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico ou seja a relação homem x mundo, não é caracterizada por uma relação direta e sim por uma relação mediada, onde os símbolos assumem o papel de intermediários entre o homem e o mundo.

Vygotsky também centra seus estudos nas funções psicológicas superiores pois para ele, há uma transformação dos processos mais elementares em funções psicológicas mais aprimoradas (superiores). Essa transformação é devida a interação que a criança realiza com o meio e através da utilização de símbolos e instrumentos determinados culturalmente.

Outro conceito importante abordado por Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal que corresponde a diferença entre outros dois níveis que são o nível de desenvolvimento real e o potencial. A interferência na zona de desenvolvimento proximal da criança, proporciona a mudança de sua capacidade ou desempenho, ocorrendo avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com base nestes conceitos vygotskianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. A transformação das funções psicológicas elementares em superiores é atribuída a mediadores, como é o caso do brinquedo e demais atividades lúdicas. O brinquedo, o jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência. Também no processo de desenvolvimento infantil, ressalta-se a importância da existência da mediação exercida por um adulto ou criança com mais idade, no tocante a aprendizagem e desenvolvimento da socialização e da afetividade.

Conforme os pressupostos de Vygotsky, o jogo simbólico ou a brincadeira do "faz-de-conta" propicia grande desenvolvimento cognitivo e social. Brincando de representar, a criança domina inúmeras situações ao pretender ser um animal ou objeto, ou ao utilizar um objeto como se fosse outro. Brincando de representar, ela adquire a liberdade de sugerir temas e assumir papéis.

Mas afinal ... o que é brincar? Qual a importância do brincar? No próximo capítulo encontram-se descritas as noções e conceitos de autores e pesquisadores que se preocupam com o brincar infantil, com as brincadeiras, o jogo e o brinquedo, inclusive no contexto da cultura infantil. É salientado o importante papel da brinquedoteca no desenvolvimento da criança quando apresenta-se um breve histórico das brinquedotecas, conceituação, objetivos das brinquedotecas de Instituições de

Educação Infantil bem como estrutura e acervo. No capítulo posterior, é apontado também a importância da confecção de brinquedos de sucata como uma forma livre de criação e de aprendizado.

CAPÍTULO III

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

3.1 O brincar...

O brincar é uma necessidade humana e proporciona a integração do indivíduo com o ambiente onde vive, sendo considerado como meio de expressão e de aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, intercâmbio de idéias, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade bem como, o aprimoramento de várias habilidades destacando-se as motoras. Por intermédio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário.

Brincar é importante porque é uma atividade que oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa, a criança brinca e desenvolve-se na brincadeira. Brincar é diversão e prazer. O brincar possibilita experimentação, invenção, descoberta. Quando brinca, a criança se exercita e desenvolve habilidades

motoras, além disso, a atividade de brincar é fundamental à saúde física, intelectual e afetiva, como também contribui para a formação de um futuro adulto equilibrado.

De acordo com Leite (1995), brincar, no mundo infantil, representa descobrir, ter contato com desafios que permitem assistir, ouvir e sentir, cabendo aos adultos a seleção consciente de que deve ou não deve ser apresentado às crianças.

Segundo Fantin (1996), brincando a criança se relaciona com outras pessoas, experimentando, investigando e ampliando conhecimentos do mundo que a cerca e de si própria.

A educação lúdica está distante do conceito de simples passatempo ou diversão vulgar. O brincar é uma ação própria da criança, do adolescente e do adulto e surge sempre como um caminho rumo ao conhecimento, gerado pelo pensamento individual com trocas realizadas com o meio ambiente.

Para Almeida (1997), Platão na Grécia antiga já preocupa-se com o desenvolvimento infantil, quando afirma que a criança, em seus primeiros anos de existência, deve brincar com jogos educativos. O esporte, muito difundido na época, faz com que Platão atribua aos jogos o valor educativo e moral e são concebidos como colaboradores na formação do caráter e da personalidade. Para os egípcios, romanos e maias, os jogos são um meio para o aprendizado onde os conhecimentos são passados aos mais jovens pelos mais velhos. A partir do Cristianismo os jogos passam a ser considerados profanos e apenas a partir do século XVI é atribuído, ao jogo, um valor educativo. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau concebe que a criança tem a sua própria visão de mundo e que as lições transmitidas verbalmente devem ser substituídas pelas lições que a própria experiência traz. Ainda no século XVIII, Pestalozzi e seu discípulo Froebel preocupam-se com o desenvolvimento psicológico da criança e com as técnicas pedagógicas utilizadas naquela época o que possibilita mudanças em relação a moderna educação. Pestalozzi afirma que a escola é a real sociedade e que o jogo é um meio para o desenvolvimento da responsabilidade,

enquanto fortalece as normas de cooperação. No século XIX, Maria Montessori preocupa-se com o ensino pré-elementar e admite a necessidade do uso de jogos educativos para o desenvolvimento dos sentidos e, a partir de então, os jogos sensoriais passam a ter ligação direta com o seu nome. Piaget, em seus trabalhos, coloca a importância do aspecto lúdico na vida da criança e afirma que os jogos não possuem apenas o carácter de diversão mas que são fundamentalmente meios para o desenvolvimento intelectual.

De acordo com Bomtempo (1986), em 1930 é realizada a primeira abordagem formal sobre o papel do brinquedo na vida da criança, durante a I Conferência da Casa Branca, que trata dos assuntos ligados à saúde e proteção da criança. No final do século XIX, são elaborados estudos significativos sobre o jogo, visto sob os pontos de vista antropológicos, folclóricos e psicológicos. Segundo esta autora, existem várias teorias sobre o brinquedo, em diferentes abordagens ou seja, analisado sob a ótica clássica, psicodinâmica, evolucionista, social, comportamental, etc. Os estudos realizados entre os anos de 1920 a 1940, mostram que o brinquedo está relacionado à variáveis como sexo, idade, tipo de material, diferenças sociais e étnicas, etc. A partir de 1950, com Piaget, surge a valorização do jogo, considerado como fator de relevância no desenvolvimento das estruturas do indivíduo. Mais recentemente, alguns pesquisadores da linha psicanalítica culturalista, destacam o papel do jogo para a compreensão da realidade. Esses autores destacam a situação de brinquedo como essencialmente livre, onde novos eventos são explorados pelas crianças, gerando auto-competência e auto-realização.

De acordo com Elkonin (1998), os pesquisadores Huizinga e Schiler, atribuem valor ao brinquedo, inclusive na formação da cultura. Denzim e Raobe acreditam que a atividade lúdica é uma das maneiras de ensinar a criança a compreender o ponto de vista de outras pessoas, bem como um meio de favorecer o desenvolvimento cognitivo; simbólico; físico e verbal, possibilitando a efetiva ampliação da comunicação. Claparède, Dewey, Wallon, Leif e Piaget consideram que a atividade lúdica é imprescindível para o desenvolvimento intelectual e social sendo assim fundamental na

educação infantil. Snyders estabelece relação entre jogo e trabalho, por isto o considera atividade séria. Makarenko também relaciona jogo ao trabalho quando afirma que o jogo é tão importante para a criança como o trabalho é importante para o adulto e que para a educação da criança seja adequada, é necessário primeiramente que ela desenvolva-se no jogo.

Segundo Cunha (1994), o adulto trabalhador de amanhã, é hoje a criança que brinca muito. A criança que hoje participa de jogos e brincadeiras saberá trabalhar em grupo amanhã. Se hoje aprende a aceitar as regras do jogo, amanhã será capaz de respeitar as normas sociais. A criança trabalha enquanto brinca e o brinquedo é o instrumento que proporciona o exercício das capacidades necessárias a um adulto bem sucedido. Se a criança brinca, habitua-se a construir um tempo livre de criatividade. Sendo este hábito bem cultivado, trará satisfação e assim, na maturidade, haverá uma predisposição espontânea para o trabalho.

Ao se pensar em atividades lúdicas, três conceitos emergem neste contexto ou seja, a brincadeira, o brinquedo e o jogo, muito embora estes termos não tenham ainda uma conceituação homogênea entre pesquisadores e autores.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (KISHIMOTO, 1996, p. 17).

3.2 A Brincadeira

[O Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, conceitua a palavra brincadeira como] "ato ou efeito de brincar, divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo; jogo; passatempo; entretenimento; divertimento; folguedo e festa." (FERREIRA, 1995, p. 105).

Para efeito desta pesquisa, a palavra brincadeira é considerada como atividade, estando nela implícitos o meio e os instrumentos para que ela aconteça ou seja o jogo e o brinquedo e o ambiente.

A brincadeira assim como a leitura são meios eficazes para o aumento de vocabulário infantil pois proporciona o despertar pelo conhecimento de novas palavras. Sendo assim, a participação de um adulto, na brincadeira e na leitura dos livros de literatura infantil, é muito importante tanto em relação às trocas de experiências quanto a introdução de novos conceitos e desenvolvimento da linguagem propriamente dita. Além disso, através da brincadeira, a sociabilidade é desenvolvida pois a criança aprende a ganhar ou perder e passa a compreender a importância das regras para que haja uma participação satisfatória.

Segundo Souto-Maior (1998), a leitura diária de história deve ocorrer diariamente, principalmente no grupo de crianças menores pois esta atividade possibilita à criança a construção de um repertório próprio de histórias em uma linguagem diferente da fala cotidiana.

Nas brincadeiras com dramatizações, a criança têm a oportunidade de desenvolver diferentes papéis, o que possibilita a compreensão mais efetiva sobre as interações existente entre os indivíduos.

De acordo com Fantin (1996), a brincadeira possibilita saber como a criança vê o mundo e como gostaria que ele fosse pois na brincadeira ela expressa seu pensamento, organizando e compreendendo o seu mundo. Isto ocorre porque a criança cria uma situação imaginária quando brinca sendo que, esta situação imaginária nasce a partir do conhecimento que possui do mundo adulto, mundo onde necessita aprender a viver. Assim, a brincadeira é uma forma de conhecer o mundo físico e social bem como uma atividade que possibilita a interação com outros indivíduos, onde a criança convive com diferentes sentimentos, aprende a lidar com eles vivendo diversas emoções.

Para Elkonin (1998), uma grande contribuição trouxe Márkova, através de suas pesquisas apresentadas no trabalho 'Influência de la literatura soviética para niños en el juego creativo', publicado em 1951. Sua pesquisa aborda sobre a influência da literatura infantil nos jogos, e conclui que existem obras que não motivam a criança a brincar. Os livros infantis que induzem a criança a brincar, são os que descrevem claramente a atividade desenvolvida, os respectivos comportamentos e a interação entre as pessoas ou personagens. São estes tipos de obras que despertam na criança o desejo de reconstruir, no jogo, os seus conteúdos.

No período pré-escolar, a brincadeira se transforma, passa de um processo secundário para um processo principal de atividade, porque nesse estágio, o mundo da criança amplia-se continuamente. Nesse mundo, passa a existir não apenas os objetos próximos da criança, mas também os objetos com os quais os adultos lidam, os quais a criança não consegue operar sobre eles, simplesmente por falta de capacidade natural. Isso torna-se um desafio para a criança pois, o que predomina nesse período é a ação. A criança então, passa a se esforçar para agir como um adulto. Surge por um lado a necessidade de agir com os objetos e por outro, o desenvolvimento das atividades que possibilitam a realização dessas ações.

De acordo com Leontiev (1988), a criança da pré-escola não brinca, diariamente, mais do que três ou quatro horas. Sendo assim, o relevante não é o tempo utilizado com a brincadeira e sim as importantes mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico, que a preparam para um estágio de desenvolvimento mais avançado. De acordo com esse autor, na brincadeira, nem todo objeto pode representar qualquer papel, como também um mesmo brinquedo pode ter diversas funções, podendo participar de um jogo de maneira distinta.

Segundo a Revista Veja [1998], é através da brincadeira que a criança começa a compreender o funcionamento do mundo. Quando empilha ou encaixa peças, adquire noções espaciais fazendo as primeiras tentativas de organizar o mundo. Ao produzir sons, batendo objetos, desenvolve conexões corporais e mentais que a auxiliarão a

falar e andar. Brincando a criança constrói valores, sendo o mais importante deles, é que 'se perdemos no jogo o mundo não acaba'.

3.3 O brinquedo

[Segundo o Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, o vocábulo brinquedo é conceituado como] "o objeto que serve para as crianças brincarem; jogo; brincadeira; divertimento; passatempo; brincadeira; festa e folia." (FERREIRA, 1995, p. 105).

Embora, nos dias de hoje, algumas escolas e muitos indivíduos considerem o brinquedo como algo não sério, há muitos anos ele têm sido estudado e considerado, pelos pesquisadores, como relevante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Além disto, a aprendizagem transcorre espontaneamente quando há a oportunidade de brincar através do uso adequado de brinquedos.

Como material de aprendizagem, o brinquedo fornece a possibilidade simbólica, auxiliando a criança a se colocar sob o ponto de vista do outro. A participação social da criança é diretamente proporcional a idade ou seja, as de menos idade preferem brincar sozinhas ou em grupos paralelos, já as mais velhas dão preferência ao brincar conjunto, fato que possibilita associação e cooperação.

Segundo Kishimoto (1996), o brinquedo reproduz a realidade como numa fotografia. É através dele que há a reprodução de uma totalidade social.

De acordo com Garon (1998), o brinquedo não deve ter um fim em si mesmo, deve ser um objeto que facilite o desenvolvimento da criança.

Muitos dos brinquedos oferecidos às crianças possibilitam o desenvolvimento visomotor e são aqueles que representam objetivamente o mundo real. Atualmente, as crianças não vivem apenas entre os objetos que atendam seus desejos, mas também num mundo de signos e imagens.

Para Santos (1999), o veículo do crescimento é o brinquedo. É através dele que, naturalmente, a criança descobre o mundo de maneira prazerosa. Segundo esta autora, desde o nascimento, a criança brinca, sendo o primeiro brinquedo o seu próprio corpo.

Segundo Leontiev (1988), pode-se apresentar diferenças que distinguem vários objetos de brinquedo:

- *brinquedos de largo alcance: participam de várias ações (exemplo: blocos);*
- *brinquedos especializados: podem apresentar ou não funções fixas (exemplo de função fixa: um brinquedo representado por um acrobata que se balança numa vara vertical). O brinquedo com função fixa, atrai a atenção da criança por pouco tempo. São também brinquedos especializados os carros com motor e mecanismos com relógio, por exemplo, porém a criança o utiliza conforme seu estágio de desenvolvimento.*

De acordo com Elkonin (1998), quanto a utilização do brinquedo no jogo, para as crianças de três e quatro anos, o material direciona o assunto do jogo e com o passar do tempo elas atribuem, ao brinquedo, o sentido que mais lhes convenha. As crianças com mais idade buscam relacionar o desejo a vida real. As crianças mais velhas geralmente preferem o jogo protagonizado do que o brinquedo propriamente dito. Aos três anos, a criança já apresenta um jogo temático, desenvolvendo-o assim até os sete anos.

Para Santos (1999), para a criança com três meses de idade, são aconselháveis os brinquedos tais como o móbile (desenvolvimento da percepção visual); bracelete sonoro (desenvolvimento da percepção auditiva); chocalho (desenvolve a percepção auditiva); rolo de espuma (possibilita movimentos amplos) bem como bonecas de pano e bichinhos de pelúcia (desenvolvimento tátil e visual). O mundo da criança de um a dois anos de idade se expande rapidamente. Nesta idade já possui a capacidade para participar de jogos infantis individualmente ou não, desenvolvendo a sociabilidade. Nesta fase alguns brinquedos sugeridos são: o Caleidoscópio (desenvolve a percepção visual, a imaginação e a curiosidade); percursos motores (objetiva desenvolver a

motricidade, a noção de espaço, a curiosidade e a capacidade de vencer desafios); livro de pano (desenvolvimento da linguagem e imaginação bem como estimula o hábito de leitura do futuro leitor); fantoche de dedo (visa desenvolver a linguagem oral, a imaginação, a improvisação e as atividades de faz-de-conta, etc. Na faixa etária dos dois aos três anos, a linguagem torna-se mais desenvolvida. A criança conversa com seus brinquedos, com ela própria e com os outros, porém possui dificuldades em manusear alguns instrumentos tais como a tesoura e o lápis. Nesta idade, a criança brinca com a casinha de bonecas (desenvolve a imaginação e facilita as brincadeiras de faz-de-conta); baú da fantasia (desenvolve a imaginação e o pensamento lógico, memória, brincadeiras simbólicas); boneca de pano (desenvolve a imaginação); jogo memória tátil (objetiva desenvolver a percepção tátil, perceber semelhanças e diferenças no tamanho, forma e textura); memória visual (visa desenvolver a atenção, percepção, memória e a identificação de animais, por exemplo); memória auditiva (desenvolve a atenção, a discriminação de sons, a percepção auditiva e a memória); baralho de imitação (desenvolvimento da atenção, concentração, memória, imaginação e expressão corporal); quebra cabeça (objetiva o desenvolvimento da atenção, concentração, discriminação visual e a relação parte/todo); cata-vento (desenvolve a imaginação, percepção dos elementos da natureza e verificação da mistura de cores, através do movimento); saco surpresa (desenvolvimento da memória, da imaginação e reconhecimento dos objetos, por meio das sensações táteis).

Segundo Hussein (1986), é importante haver uma seleção de tipos de brinquedos que são fornecidos às crianças, pois deve-se observar o objetivo de introduzi-las em comportamentos sociais. Entre os brinquedos sociais preferidos das crianças estão os cubos; argila; blocos; casa; boneca; areia; carrinho; entre outros. As atividades sociais ocorrem em maior número quanto menor for a quantidade de brinquedos disponíveis.

Para Elkonin (1998), o brinquedo é uma reprodução simplificada ou sintetizada dos objetos da vida e da sociedade, adaptados para a criança conforme a idade. O brinquedo e o jogo infantil estão relacionados ao trabalho e as atividades dos adultos dentro da sociedade. Para este autor, o brinquedo é o acompanhante de todo jogo.

Entre os benefícios encontrados no brinquedo estão o estímulo à curiosidade, a autoconfiança e a iniciativa (o que propicia aprendizagem), o desenvolvimento da linguagem e da concentração. O brinquedo é um agente que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem pois, através dele, a criança aprende enquanto atua e para que haja um aproveitamento adequado dos benefícios que traz, é conveniente que esteja incluído em atividades dinâmicas ou seja atividades que exijam uma participação ativa por parte da criança. O brinquedo também proporciona aprendizagem quando possibilita encontrar alternativas e soluções de problemas como por exemplo, nos casos em que a criança trabalha com alguns tipos de materiais que têm uma certa complexidade de manipulação.

De acordo com Hussein (1986), o brinquedo pode ser classificado segundo as categorias de: brinquedo funcional (envolve movimentos musculares repetitivos e simples com ou sem objetos, como exemplo chocalho); brinquedo construtivo (possibilita construção através da manipulação, como exemplo os brinquedos de encaixe de peças); brinquedo dramático (envolve uma situação imaginária tendo como finalidade satisfazer as necessidades pessoais da criança, como por exemplo, mobiliário em miniatura) e jogos com regras (envolvem aceitação e ajuste das regras estabelecidas anteriormente. Como exemplo o Jogo de xadrez). Para esta autora, existem fatores que influenciam o brincar e que são características próprias da criança tais como idade; inteligência; sexo; classe social; diferenças culturais; tipos de brinquedos disponíveis e a companhia durante a brincadeira.

A idade é um fator importante pois determina, de certo modo, a preferência por algum tipo de brinquedo bem como o grau de socialização e curiosidade. Crianças mais novas são mais curiosas do que as mais velhas, entretanto as crianças próximas aos cinco anos, dão preferência aos brinquedos que contenham um grau maior de novidade. Tendo em vista o fator descentração (da criança para o objeto), as mais velhas preferem o brinquedo representativo (jogo simbólico). Com relação ao sexo, a criança da pré-escola procura crianças do mesmo sexo para brincar e no tocante ao

brinquedo, escolhem os que possuem afinidade com o seu sexo. A cultura é outro elemento que constitui-se em uma variável no brincar pois, as crianças habitualmente brincam com objetos relacionados a sua cultura. A classe social influencia no sentido de quantidade e qualidade dos brinquedos, bem como em relação ao estímulo dado pelos pais à criança.

É muito importante a maneira de se apresentar um brinquedo a uma criança pois, é significativo que ela sinta interesse por ele. Como despertar o interesse da criança por um brinquedo? Para que a criança se interesse por um brinquedo e aprenda a observá-lo, é necessário que o adulto o introduza num momento adequado, destinando o tempo que for necessário para que a percepção da criança atinja o objeto.

De acordo com Cunha (1994), o brinquedo espontâneo pode ser visto sob dois aspectos distintos ou seja, de auto-expressão e de auto-realização. No tocante a auto-expressão encontram-se as atividades livres, construções, dramatizações, música, artes plásticas, etc., no que se refere à auto-realização está o brinquedo organizado ou melhor, o instrumento que possui uma proposta que requer certo desempenho.

Segundo Zamberlan (1986), o brinquedo é um meio de proporcionar a aprendizagem de valores culturais, por exemplo, cooperação; competição e independência.

Para Leontiev (1988), a separação entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo, não ocorre antecipadamente à brincadeira, surge no processo de brincar. No período pré-escolar, as operações e ações no brinquedo são reais com características sociais, possibilitando que a criança assimile a realidade. O brinquedo constitui-se em um instrumento de compreensão do mundo onde a criança vive, mundo que será transformado por ela.

Segundo Vygotski, (1991), o comportamento de uma criança em relação ao brinquedo não é unicamente simbólico. Ela realiza seus desejos enquanto deixa vir à tona sua realidade e suas experiências.

Para Leif,; Brunelle, (1978), o brinquedo é um objeto simbólico sendo a matriz da atividade semiótica e o jogo é o pai do signo. Quanto a evolução no jogo, primeiramente ele é autocósmico (a criança e seu corpo), em seguida se apresenta na micro-esfera (o pequeno mundo dos brinquedos e a criança) e finalmente, o jogo atinge a macro-esfera quando o mundo é compartilhado com outras pessoas.

"No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado". (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

O brinquedo está especialmente relacionado ao desenvolvimento infantil. Diante das situações enfrentadas no dia-a-dia, o comportamento da criança é inverso em relação ao comportamento no brinquedo pois neste, a ação fica subordinada ao significado, enquanto na vida real, a ação prevalece sobre o significado. Em um sentido geral, no brinquedo, a criança encontra a liberdade para comandar suas próprias ações. O brinquedo cria uma relação entre o pensamento e os eventos reais.

Segundo Oliveira (1993), análises mais aprofundadas confirmam que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, quando conclui-se claramente sua contribuição no desenvolvimento da criança.

O brinquedo proporciona o enriquecimento da brincadeira, sendo ao mesmo tempo desafio e motivação. A criança aprecia os objetos do mundo adulto e diante de um brinquedo faz descobertas, análises, experimenta, cria enquanto desenvolve a imaginação e habilidades.

Para Vygotsky (1991), considerando-se o fator desenvolvimento, pode-se admitir que a criação de uma situação imaginária possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato.

3.4 O jogo

[O Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa , conceitua o vocábulo jogo como] "atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou ganho; brinquedo, passatempo; divertimento; série de coisas que forma um todo ou uma coleção." (FERREIRA, 1995, p. 377).

Segundo Bomtempo (1986), em português, tanto a palavra jogo quanto o vocábulo brinquedo, são utilizados indistintamente, muito embora seja comum que as pessoas se refiram ao jogo quando a brincadeira envolve regras e brinquedo, quando relacionado a uma atividade não estruturada.

De acordo com Negrine (1997), a palavra jogo é de origem latina (iocus), e significa diversão, brincadeira. Para este autor, a palavra jogo refere-se ao brincar, no sentido da atividade lúdica infantil, onde a criança joga e se exercita, entretanto, existem divergências entre estudiosos no que se refere a origem do jogo. Uns concebem o jogo como de origem biológica, outros como de origem social ou cultural.

Para Kishimoto (1996), durante um longo período o jogo infantil foi considerado apenas no aspecto recreativo. Na antigüidade greco-romana, o jogo infantil foi visto como recreação aparecendo vinculado ao relaxamento necessário as atividades escolares que exigiam esforço físico e intelectual. Já na Idade Média, o jogo assumiu o significado de algo "não sério" pois estava associado ao jogo de azar. A partir do Renascimento, o jogo foi utilizado para a disseminação dos princípios morais, ética e informações nas áreas de história e geografia, principalmente. No Renascimento a brincadeira é colocada como comportamento livre que facilita o desenvolvimento da inteligência e do estudo. Segundo a autora, foi a partir do século XX que o brinquedo educativo (pedagógico), foi considerado como um aliado no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo e educando a criança de maneira prazerosa.

Independentemente da origem, o jogo deve proporcionar uma atividade livre, direcionada ao desenvolvimento e a diversão e por criar uma situação imaginária, contribui sensivelmente para o desenvolvimento do pensamento abstrato. O vocábulo jogo possui várias conceituações e é empregado em vários sentidos, direto ou figurado,

estando entre eles o sentido de entretenimento (diversão), agir com habilidade, dirigir-se com honestidade, correr risco e assim por diante. A palavra jogo apresenta diferenciações pois seu conceito está diretamente ligado à cultura do povo que a utiliza, porém na conceituação grega, romana (ludo) e judaica, por exemplo, todos os sentidos levam a uma essência semelhante ou seja brincadeira, alegria, riso e festa.

Segundo Elkonin (1998), com a pressão dos adultos no mundo da realidade, aparecem dois mundos que são o do jogo e o da realidade, sendo que o mundo do jogo é substancialmente mais importante para a criança. Finalmente, com a pressão do mundo real, surge um mundo indivisível, com os desejos reprimidos que adquirem o significado de sonhos e ilusões. Este autor afirma que é difícil esclarecer sobre a origem do jogo protagonizado que é a substituição de um objeto por outro com ações por ele estabelecidas, sendo sua origem social e que não há consenso na interpretação da natureza do jogo pois os psicólogos atribuem conteúdos diferentes para este termo (jogo). Segundo este autor, o jogo protagonizado surge no decorrer da primeira infância e na fase pré-escolar, quando alcança seu ápice. Para este autor, o jogo há muito tempo tem despertado a atenção e interesse de psicólogos, pedagogos e filósofos, porém apenas no final do século XIX foi estudado especificamente através de investigação científica. No século XIX muitos psicólogos estudaram sobre o funcionamento da imaginação e fantasia na criança. Segundo este autor, Sully aponta o jogo protagonizado como o principal na idade pré-escolar e apresenta as peculiaridades deste tipo de jogo ou seja primeiramente a transformação natural da criança e dos objetos de seu mundo e a passagem para um mundo de imaginação. A teoria de Groos foi muito divulgada no início do século XX e denominada teoria do exercício ou da auto-educação. A teoria do jogo de Groos foi aceita integralmente por Claparède, Haupp, Stern, Bühler, Vinogradov e Vakhtiórov, principalmente. Groos foi criticado por alguns autores porém, muitos que o sucederam basearam-se em sua teoria do exercício prévio. Groos não decifrou o mistério do jogo que até hoje têm merecido atenção por parte de estudiosos. Groos concebe que a hereditariedade que forma alguns tipos de comportamento, durante o desenvolvimento, é insuficiente para as necessárias adaptações sucessivas da existência humana, sendo assim é

imprescindível uma experimentação individual que se forma ao longo da vida do indivíduo. Groos acredita que a experimentação individual e as adaptações não nascem diretamente das reações inatas, sendo o jogo, a atividade que possibilita a formação da estrutura necessária, tendo como base o fator biológico. Para Groos o jogo explica a necessidade da infância. A teoria de Buytendijk parte de princípios opostos colocados por Groos. Para Buytendijk, a infância explica o jogo ou seja, a criança brinca porque é muito jovem. Características como ambigüidade, caráter impulsivo, distração, imitação e timidez impulsionam a criança a jogar. O jogo está sempre relacionado com alguma coisa, não é apenas movimento e prazer e somente as coisas que trabalham com os jogadores podem ser chamadas de objetos de jogo. Buytendijk, admite que o objeto de jogo deve oferecer possibilidades (motoras) e ser, pelo menos, um pouco conhecido. Além disso, o objeto de jogo quando configura-se, num âmbito de imagens e conseqüentemente possibilita a fantasia. Buytendijk entende que na infância, o jogo é a manipulação da vida dos impulsos e neste sentido, recebeu influência da teoria de Freud, sobre os impulsos. Admite que o jogo não têm relação com o organismo e é uma forma de conduta com coisas que possuam elementos de novidade. Para este autor, em 1933 o psicólogo Buytendijk apresenta sua análise etimológica do vocábulo jogo, e encontra os sentidos de espontaneidade, liberdade, alegria e diversão. Schiller, Spencer e Wundt, no século XIX, realizam estudos sobre a teoria do jogo e relacionam sua origem à arte. Schiller introduz ao jogo, a noção de prazer e Spencer não se dedica a criar uma teoria do jogo, relaciona as atividades lúdicas às atividades estéticas. Wundt dá sentido de prazer ao jogo e afirma que ele nasce do trabalho, enquanto Plekhánov concebe que o jogo não aparece antes do trabalho. Utchinski, Bühler e Stern atribuem ao jogo tendências afetivas, onde a imaginação e a fantasia se manifestam; Sikórski e Dewey se preocupam com o desenvolvimento do pensamento no jogo.

De acordo com Mútschelle (1993), o jogo é uma necessidade da criança e é através dele que a criança se situa no mundo, aprendendo e conhecendo. É a junção dos aspectos afetivo e cognitivo.

Para Kishimoto (1996), a característica do jogo é o acompanhamento de regras que podem ser implícitas ou explícitas. As regras explícitas estão presentes, por exemplo, no xadrez e na amarelinha e as implícitas na brincadeira do faz-de-conta (como brincar de escolinha). Esta autora também considera o jogo como atividade séria pois, quando as crianças brincam ficam muito compenetradas e acredita que o jogo deve ser uma atividade voluntária pois, caso imposta, deixa de ser jogo. Para esta autora, o jogo difere do brinquedo pois este supõe uma relação de intimidade com a criança e é usado de forma indeterminada ou seja, há ausência de um sistema de regras para a sua utilização.

Para efeito desta pesquisa, o jogo está sendo considerado como um instrumento da brincadeira que interna ou externamente, possui regras a serem seguidas, para a sua realização ou operacionalização.

Existe uma similaridade entre o jogo e a arte devido ao alto nível de desenvolvimento da imaginação ou da fantasia proporcionado pelo jogo, a criança transforma objetos avulsos em brinquedos. Essa atividade de fantasia transformadora infantil explica-se pelo desejo da criança de, no jogo, ser alguém ou algo, representar algum papel, buscando uma situação nova.

As crianças, nos jogos, desenvolvem suas habilidades e suas fantasias. O jogo proporciona o crescimento dos conhecimentos e aprimoramento das atitudes. O jogo, quando em grupo, propicia a socialização, através da interação que se estabelece entre os participantes como também pela necessidade de relacionamento com os demais indivíduos envolvidos na brincadeira. Através do jogo, a criança aprende a fazer concessões, a negociar, ser generoso e gentil. O jogo também possibilita o conhecimento de regras e de organização.

É importante que através do jogo, a criança adquira informações que poderão ser usadas na idade adulta. Assim sendo, as indústrias de brinquedos poderão ajudar na formação de indivíduos criativos e não “repetitivos”, através da fabricação de jogos

direcionados adequadamente aos estágios de desenvolvimento e que representem a cultura do país.

Com relação a indústria de brinquedos Munari (1993) apresenta os principais fatores para o projeto de um jogo ou brinquedo, a saber:

- a) ser fácil de entender;*
- b) ser fácil de usar;*
- c) que comunique o que realmente quer comunicar;*
- d) seja divertido e com cores agradáveis;*
- e) que não seja tóxico*
- f) seja seguro;*
- g) que os adultos também o entendam.*

Para Munari (1993), um designer deve projetar um jogo ou um brinquedo que comunique à criança, o máximo de informações compatíveis, e ao mesmo tempo, um instrumento para a formação de uma mente flexível e dinâmica e não estática e repetitiva. Esse tipo de projeto de produto requer a colaboração de alguns especialistas em psicologia, pedagogia, didática e “experts” em processos produtivos industriais que na sua produção encontrarão um material e tecnologia mais adequada, visando obter um produto acabado que ofereça o máximo de resultado com mínimo custo.

O designer necessita possuir informações sobre o que pode e do que não pode ser comunicado à criança, conforme a idade. Ao se projetar um jogo ou um brinquedo, deve-se fazê-lo não com o objetivo de que seja apenas admirado, pois dessa forma causaria desmotivação na criança com o passar do tempo, não sendo considerado educativo.

Os jogos são necessários ao desenvolvimento global da criança porém, deve-se perceber que alguns jogos não são apropriados para algumas idades, existem inclusive normas e legislação apropriada para confecção e comercialização destes instrumentos. É portanto, responsabilidade dos pais e educadores a tarefa de analisar e direcionar os

jogos conforme as especificações adequadas e de acordo com as necessidades da criança.

3. 5 Alguns jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto da cultura infantil

Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras representam a cultura de um país, sendo assim devem ser cultivados, resgatados e apresentados à criança objetivando a preservação dos aspectos socioculturais.

De acordo com Fantin (1996), a cultura infantil é formada por elementos culturais e folclóricos oriundos da cultura adulta, sendo transferida por aceitação, permanecendo no mundo infantil através de um longo processo de transmissão, de geração a geração, que sofre modificações, porém conserva a mesma função social.

A brincadeira possibilita a socialização a medida que possibilita a incorporação da cultura infantil necessária à criança no que se refere a interação com um determinado meio social.

Segundo Friedmann (1998), as brincadeiras estão inseridas no patrimônio lúdico-cultural e traduzem valores, costumes, ensinamentos e formas de pensamento.

De acordo com Altman (1998), é por meio do brinquedo e de sua história que é possível recuperar os costumes e o modo de vida das civilizações, inclusive estudiosos têm realizado análises dos fatores psicológicos, sociais e pedagógicos de diferentes povos, partindo do estudo da criança e do brinquedo.

De acordo com Ribeiro (1997), jogos e brinquedos tradicionais são aqueles que possuem características de fácil assimilação, contém aspectos lúdicos e são utilizados de maneira prazerosa. Estes jogos e brinquedos foram aceitos pela coletividade, transmitidos de uma geração para outra, de forma oral e assim preservados no tempo. O brinquedo tradicional, normalmente é confeccionado ou criado pela criança e para

criança. Já o brinquedo industrializado têm seu projeto realizado através do ponto de vista de um adulto. Entre as diversas brincadeiras e brinquedos tradicionais podem ser citados a pandorga, amarelinha (sapata), bolinhas de gude, pião, pernas de pau, cinco marias e boneca.

De acordo com Leite (1995), no Brasil temos vários tipos de brincadeiras que fazem parte de nossa cultura. Elas podem ser chamadas: cantadas (chicotinho queimado, escravos de jó, lá vai a bola, margarida, etc.); de dia de festas populares (cabo de guerra, pau de sebo, quebra-pote, morder a maçã, corrida de saco, ovo na colher, dança do chapéu, dança da cadeira, casamento na roça e quadrilha); de atenção (esconde-esconde, morto vivo, tá quente tá frio, coelhinho sai da toca, berlinda, passar o anel, cabra-cega, etc.); gráficas (macaco, caracol, quadrado, garrafão, bolinhas de gude, bateu ganhou, pontinhos, força e jogo da velha, por exemplo); de imitação (marcha soldado, cai cai balão, passa passa gavião, sapo cururu, o meu chapéu, etc...); de correr (papai ajuda, barra manteiga, barra bandeira, gato e rato, por exemplo); de habilidades com o corpo (plantar bananeira, currupio, cambalhota, carrinho de mão, cadeirinha); dramatizadas ou cantadas (pobre e rica, moça da varanda, tá pronto seu lobo, mamãe posso ir?, fita, etc.); de roda (atirei o pau no gato, pai Francisco, o cravo e a rosa, fui na Espanha, a barata, fui no tororó, margarida, periquito maracanã, Terezinha de Jesus, a canoa virou, a linda rosa juvenil, roda pião, se esta rua fosse minha, na Bahia tem, a carrocinha pegou e meu limão).

Segundo Fantin (1996), a brincadeira é uma atividade social da infância, resultante da produção sociocultural da sociedade. Brincando as crianças constroem suas histórias. Para esta autora, no que se refere a Educação Infantil em Florianópolis, a brincadeira possui múltiplos aspectos ou seja é elemento de cultura, serve ao desenvolvimento e à construção do conhecimento infantil.

Tisuko Morshida KISHIMOTO, em palestra realizada no auditório do Museu de Antropologia Oswaldo Rodrigues Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina, em 23 de setembro de 1999, em comemoração a fundação do Museu do Brinquedo,

salientava que no Brasil o brincar não é considerado coisa séria, é considerado coisa de criança. Segundo a pesquisadora, o jogo não é uma característica da criança e sim do adulto podendo citar, por exemplo, o jogo do bicho. O jogo do bicho nasceu no século passado, quando um dono de um zoológico, cobrando ingressos para visitação, sorteava diariamente, entre os visitantes, um bicho. Sendo assim, o jogo do bicho tem todo um aspecto sociológico e é um jogo tipicamente do adulto.

Já os jogos infantis representados por Franklin Cascaes em suas esculturas, trazem as brincadeiras e representações que as crianças de Santa Catarina faziam no cotidiano da época. Como exemplo, o batizado da boneca que era uma brincadeira da época e hoje não é tão comum. Portanto, essas brincadeiras das crianças, estes jogos infantis, são representações que as crianças faziam do contexto real, de sua realidade.

Existe uma diferença entre o jogo do adulto e o jogo da criança. O jogo do adulto foge um pouco da realidade, enquanto que o jogo da criança utiliza a realidade para dentro de seu imaginário. É este conteúdo de experiência que se insere no acervo do que chamamos cultura da criança. A brincadeira é por essência a cultura da criança, e se valoriza a cultura que esta criança têm quando proporcionamos a ela visitas a museus, ouvir histórias, ler livros, passeios, conversar com pessoas, construir brinquedos, brincar de cozinhar. Estas são, por exemplo, diferentes experiências que ela têm no cotidiano e que fazem da sua vida, e estas experiências ela colocará numa situação imaginária, numa situação de como ser, quando entra numa situação de brincadeira.

Para que a brincadeira realmente aconteça, é importante que a criança tenha a oportunidade de entrar livremente no contexto de brincadeira. O adulto não deve interferir pois, deve-se dar oportunidade para a criança expressar, da forma que possa se expressar. É fundamental dar oportunidade à criança, para ela recriar mediante as experiências que adquire. Como exemplo, quando com a boneca ela brinca de mãe. Nesta situação imaginária, ela irá reinventar uma mãe. Este ato de recriação é o mais importante numa brincadeira, pois se esta dando oportunidade para a criança tomar decisões. Qual mãe será ela? É uma decisão. No brincar está o interagir, dividir papéis, fazer parcerias e este brincar propicia aprender formas de socialização.

Para este milênio, teremos então homens criativos que saibam interagir, que possuam flexibilidade de conduta, com sensibilidade, falando sobre coisas que percebem e é o brincar que, exatamente, garante estas condições. Isto deve-se ao fato que, a todo momento a criança está mudando de personagens, aprendendo então a ter flexibilidade interagindo com diferentes parceiros e principalmente, obtendo a capacidade de criar significações (que é simbolizar). A criança quando está brincando com outro parceiro, está participando da forma de pensar do outro, trocam significações, aprendendo não só a criar significados mas também aprende com o outro a comunicar significados e isto é extremamente importante para uma criança em desenvolvimento. O que é aprender a ler e escrever? É criar significados acima de tudo e, no brincar é propiciado esta oportunidade. Sendo assim, o brincar não pode ser considerado uma coisa não séria e sim muito importante.

Qual a origem destas brincadeiras? A cultura infantil era rica já nos tempos passados. A pipa, por exemplo, chegou ao Maranhão no século XVI, através dos portugueses, mas já existia na Europa. A literatura sobre a pipa (pandorga), aponta que sua origem é chinesa e que foi criada primeiramente para servir de meio de comunicação. O pião, criado na Europa, antigamente possuía a função de espantar os maus espíritos. Com o tempo, estas práticas passaram a não ter mais sentido na cultura adulta e, gradativamente, passaram a produzi-los como artefato para criança, em tamanho menor, passaram a ser brinquedo infantil.

A primeira cultura infantil teve origem no mundo do adulto pois, todos os brinquedos dos tempos passados tinham uma finalidade no mundo do adulto. Somente hoje com a indústria de brinquedos está sendo criado brinquedos específicos para as crianças. Antigamente, tínhamos as ruas para realizar brincadeiras, hoje já não as temos mais. Sendo assim, as brincadeiras foram se perdendo. As crianças perderam o espaço natural destas brincadeiras, onde as maiores ensinavam as menores. Perdeu-se este espaço público e é preciso recriá-lo. A escola tem outra função hoje ou seja, criar

espaços alternativos para trazer de volta estas brincadeiras pois estes espaços têm importância para o desenvolvimento da criança.

Diversos artistas como Franklin Cascaes e Portinari representaram as brincadeiras da cultura infantil nas suas obras. É importante que os educadores tragam suas memórias de infância e incentivem as crianças a entrevistarem os pais e os avós visando a recuperação da nossa memória pois, as crianças tem atualmente dificuldade no brincar pela própria estruturação do espaço físico e pelo próprio tipo de cotidiano que temos hoje. Trazer à tona nossas memórias de infância é uma forma de resgatar a brincadeira. Temos então que criar estes espaços. Como fazer? Certas histórias e lendas constituem elementos importantes para as brincadeiras da criança, como por exemplo a mula-sem-cabeça. A história contada é um elemento importante para a brincadeira. As histórias reais acabam criando personagens fortes. Por exemplo, a brincadeira de pegadores ou de correr. Quem era o pegador? Era a mula sem cabeça. Então, estas histórias criam personagens que representam os personagens do pega-pegado, da brincadeira de esconde-esconde. A brincadeira de esconde-esconde necessita ter personagens e estes precisam ter algo de significativo no contexto cultural da criança.

Na época da escravidão, o pegador era o capitão do mato ou o capitão do campo. Essas histórias de pegadores de negros quando repassadas à criança e tornam-se personagens fortes para ela. Hoje temos o bandido, o ladrão e o traficante que são personagens do nosso tempo ou a Tartaruga Ninja, dependendo do contexto social, são personagens que irão fazer parte da brincadeira. A estrutura da brincadeira é a mesma, mas os personagens irão se modificar e é importante que na cultura da criança haja o domínio de diversos personagens.

As damas da sociedade dos tempos passados, brincavam de cabra-cega, sendo assim, nem sempre esta brincadeira foi coisa de criança pois naquela época era uma brincadeira da aristocracia. Naquela época, estas brincadeiras significavam a forma

pela qual os adultos interagem no contexto. Estas cenas estão representadas nas obras de Milton da Costa, Orlando Teruz e Volpi.

A brincadeira de roda, que aparece na esculturas de Cascaes, denota também preconceito pois na brincadeira ele também está inserido pois, por que só as meninas brincam de roda? Por que as brincadeiras de motricidade fina (brincar de cozinhar) existe mais no contexto das meninas? E as brincadeiras de transporte estão presentes mais no brincar dos meninos? Por que esta divisão? Porque, na nossa sociedade nós fazemos esta divisão.

Atualmente, a indústria de brinquedos vem tentando descaracterizar esta idéia quando da realização da propaganda de um brinquedo. A LEGO fez esta tentativa. Na propaganda, não colocou as crianças com o brinquedo e sim as próprias pecinhas dos brinquedos fazendo a propaganda de si mesmos. Estas pecinhas aparecem como personagens, uma com formato de índio, outra com formato de astronauta mas na verdade, a peça terminou por assumir uma forma masculina ou feminina o que resultou no mesmo (preconceito). Exemplificando, não aparece astronauta mulher ou enfermeira mulher.

Normalmente quando se brinca, a idéia que as pessoas têm é que somente se brinca com objetos ou coisas mas também podemos brincar com nós mesmos, com parceiros, com animais ou com a própria voz.

Brincar é ação e o brinquedo remete ao brincar. Segundo esta pesquisadora, para um brinquedo ser realmente um brinquedo deve ser usado com significado lúdico. O brincar não é visto em todas as culturas com o mesmo olhar. É importante que o objeto, o brinquedo, auxilie na construção da identidade da criança.

Franklin Cascaes, artista plástico, soube representar, através de suas esculturas, atualmente expostas no Museu do Brinquedo da Universidade Federal de Santa Catarina, as brincadeiras da Ilha de Santa Catarina.

Segundo Piacentini (1995), as brincadeiras apresentadas por Franklin Cascaes podem ser classificadas em três grandes divisões ou seja as brincadeiras antigas; as impostas pelos adultos e por último, aquelas escolhidas e realizadas pelas próprias crianças. Entre as brincadeiras antigas (transmitidas pelas antigas gerações) encontra-se o pião; a pandorga, a perna de pau, a roda de aro, o carrinho de duas rodas de madeira, a hélice com carretel, as bolinhas de vidro, o batizado da boneca, a ciranda de roda, o bodoque com bolas de barro, o carrinho de madeira e o tambor.

As brincadeiras constantes na segunda divisão são as que apresentam as imagens sociais e culturais que representam o cotidiano da Ilha de Santa Catarina como por exemplo, meninos brincando de engenho de açúcar, brincando de fabricar farinha de mandioca, malhando o judas, brincando de urso no Boi-de-Mamão, brincando de cachorro, menino auxiliando na atividade da pesca e na confecção de corda de cipó, menina rendeira preparando o enxoval, menino no carro de boi, menina raspando mandioca, menina levando peixe na gamela para escamá-lo bem como, menino engraxate e vendedor de jornal.

Na terceira divisão, encontram-se as brincadeiras que envolvem a criatividade, onde aparecem palha, bambu, fruta e raízes como o cavalinho de bambu, parelha de bois de ramas de mandioca, zorra (veículo que transporta lenhas e toras para os engenhos) com bois de banana e rodas de laranja, cavalinho de palha de palmeira, carro de boi de banana e rodas de laranja e carrinho de madeira com roda de carretel de linha. Segundo esta autora, as brincadeiras infantis apresentadas por Franklin Cascaes em sua obra, destacam a união entre o mundo infantil e o mundo adulto na Ilha de Santa Catarina quando o acompanhar os pais nas atividades e no trabalho diário transforma-se em atividade lúdica.

3.6 O papel da brinquedoteca no desenvolvimento da criança

3.6.1 Breve histórico

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), "[...] a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito."

Para Kishimoto (1996), no século passado, o vocábulo "Kindergarden" que corresponde ao jardim de infância, foi adotado por Froebel para distinguir instituições que adotavam o tipo francês de escola maternal que objetivava educar e prestar assistência preferencialmente à criança pobre. Os americanos geralmente fazem distinção entre escola maternal como instituição para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância destinado ao público infantil de 4 a 6 anos. No Brasil, os jardins de infância utilizam uma teoria destinada a educação das crianças e as escolas maternais são destinadas a prestar assistência. Nos anos 70, houve uma expansão das creches, devido a movimentos sociais, quando surgiram questionamentos sobre as instituições infantis, colocando o brincar como proposta na educação de crianças em idade pré-escolar. A brinquedoteca surgiu da valorização do brincar, tendo como objetivos básicos o empréstimo de brinquedos e a criação de espaços destinados à exploração lúdica. A brinquedoteca passou a ser conhecida e mais amplamente divulgada na Europa, a partir dos anos 60 e no Brasil em 80, estimulando instituições a destinarem a atenção ao brincar.

Segundo Negrine (1997), a brinquedoteca está sendo considerada como uma das formas inovadoras atuais de pensar pedagógico, devido o reconhecimento da importância da inclusão das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Nos países de língua inglesa estes espaços são chamados de "Toy-Library" (biblioteca de brinquedo), nos países de língua francesa "Ludothèque", "Lekoteks" na Suécia e no Brasil Brinquedoteca ou Ludoteca.

Friedmann (1998), a primeira brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, nos E.U.A., época da depressão americana quando o proprietário de uma loja de brinquedos reclamou ao diretor da escola municipal que as crianças estavam roubando brinquedos de sua loja. O diretor concluiu que isto estava ocorrendo porque as crianças não tinham brinquedos para brincar. Assim iniciou-se um trabalho que até hoje existe, em Los Angeles, que objetiva o empréstimo de brinquedos e que é chamado Los Angeles Toy Loan. Em 1963, a Suécia inaugura a sua primeira brinquedoteca, em Estocolmo, organizada por professoras, com o objetivo de orientar e realizar empréstimo de brinquedos a famílias com filhos excepcionais visando estimular o brincar. A partir de 1967, surge na Inglaterra as primeiras Toy Libraries (bibliotecas de brinquedos) com o objetivo de conceder empréstimo domiciliar de brinquedos aos seus usuários, as crianças. Graças principalmente aos eventos como o II Congresso Internacional de Brinquedotecas, em 1981, em Estocolmo, Suécia; 1987 - Congresso Internacional de Toy Libraries (Toronto-Canadá) e em 1990 V Congresso Internacional de Brinquedotecas realizado em Turim, Itália, e 1993 Encontro Mundial sobre o brincar em Melbourne, Austrália, o movimento de brinquedotecas ganha o mundo. Além destes países citados, os a seguir, também implantaram suas brinquedotecas, com a finalidade de empréstimo, entretenimento e desenvolvimento da criança que, embora com denominação e funções distintas, mas com o mesmo espírito de trabalho baseado no amor pelas crianças e o reconhecimento da importância das atividades lúdicas são eles : África do Sul, Argentina, Bélgica, Canadá, China, Coreia, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Hungria, Islândia, Índia, Israel, Irã, Japão, Jordânia, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Suíça, República da Irlanda, etc...

Segundo Santos (1995), em 1973 foi instituída a Ludoteca da APAE/Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-São Paulo, prestando seu serviço através do rodízio de brinquedos entre as crianças. Em 1981, a Escola Indianópolis, em São Paulo, cria a primeira brinquedoteca brasileira, com objetivos distintos das "Toy Libraries" e com características relacionadas as necessidades específicas das crianças brasileiras, priorizando o ato de brincar, realizando empréstimo de brinquedos e dando assistência direta à criança. Em 1985, com a criação da Associação Brasileira de Brinquedotecas

houve uma expansão quanto a criação de brinquedotecas no nosso país. Até 1995 o Brasil contava com aproximadamente 180 brinquedotecas, em diferentes estados, de vários tipos e funções.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas/ABB é uma entidade sem fins lucrativos, instituída por professores e profissionais da área de educação. Entre os objetivos da ABB estão o assessoramento as pessoas e instituições que desejam instalar brinquedotecas, estabelecer parceria com pesquisadores e instituições com interesse neste assunto, promover e incentivar o desenvolvimento de pesquisas na área, oferecer cursos e treinamento aos brinquedistas.

De acordo com Cunha (1997), a diferença fundamental entre as "Toy Libraries" e a brinquedoteca brasileira é que no nosso país, sua atividade principal não é o empréstimo de brinquedos. Para esta autora, a brinquedoteca é um espaço que têm a finalidade de propiciar estímulos para que a criança possa brincar livremente, por algumas horas diárias. A sua importância e o reconhecimento do seu papel na área de educação têm crescido portanto, pode-se considerar a brinquedoteca como um agente de mudança em relação ao aspecto educacional. A brinquedoteca proporciona uma nova visão sobre a atividade infantil e constitui-se em um exemplo vivo da valorização das atividades lúdicas infantis. Além disso, a brinquedoteca objetiva respeitar as necessidades de afetividade, promove o respeito e minimiza a influência dos métodos educacionais muito rígidos, proporciona o direito de ser criança, enquanto desenvolve as capacidades infantis com espontaneidade e criatividade.

Segundo Friedmann(1998), no ano de 1982, em Natal, Rio Grande do Norte surge a primeira brinquedoteca daquele estado, através da iniciativa de uma professora de excepcionais. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo inaugura a sua brinquedoteca em 1985 vinculada ao LABRIMP.

O LABRIMP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo possui, além da Oficina de

criação de brinquedos, uma biblioteca, o museu do brinquedo e uma brinquedoteca contendo os cantinhos especiais, visando favorecer as brincadeiras através do mundo do faz de conta.

Os brinquedos estão dispostos em cantos temáticos, visando estimular a livre expressão das crianças, representação do imaginário, interação social, estruturação da personalidade e desenvolvimento da linguagem.

Em 1996 a brinquedoteca da Escola Municipal Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro, foi implantada, através de um projeto realizado pelas educadoras Edith Lacerda, Maria do Carmo Cardoso e Nathercia Lacerda (Equipe Veredas). O objetivo do trabalho é a criação e construção de brinquedos com os alunos da própria escola, onde o brinquedo e a criança assumem papel central no resgate à brincadeira da cultura brasileira através, principalmente da utilização de materiais recicláveis. A Brinquedoteca Carretel da Folia também é um espaço que possibilita a pesquisa sobre o Brasil e suas raízes culturais.

Além da brinquedotecas já citadas, outras também estão marcando sua trajetória em prol do desenvolvimento global da criança, através das propostas e objetivos específicos por exemplo: Brinquedoteca da Fundação Catarinense de Educação Especial/Florianópolis, Brinquedoteca da Pastoral da Criança, Brinquedoteca do SESI/Ijuí, Brinquedoteca Espelho Mágico do SESC/Alegrete e Rede de Brinquedotecas da LBV (Legião da Boa Vontade).

3.6.2 O que é brinquedoteca?

Oded Grajew (1998), Presidente da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, conceitua brinquedoteca como o espaço destinado as crianças para brincar, resgatar brincadeiras e que propicia que uns compartilhem com os outros os momentos de alegria. A brinquedoteca permite a todas as crianças o livre acesso aos brinquedos e possibilita socializar o seu uso bem como oferece à criança o retorno do seu direito de ser criança.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas conceitua brinquedotecas como espaços mágicos destinados ao brincar das crianças e alerta para o fato de que não podem ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou depósito de crianças pois a criação de uma brinquedoteca está sempre ligada a objetivos específicos tais como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer, etc.

Segundo Santos (1995), a brinquedoteca nasceu no século XX e é uma nova instituição que garante, à criança, um espaço que facilite o ato de brincar. Este espaço se caracteriza pela existência de um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras e oferece aos seus usuários um ambiente agradável, alegre e colorido onde a importância maior é a ludicidade que os brinquedos proporcionam. É um ambiente criado especialmente para a criança e que possui como objetivos principais o estímulo a criatividade, o desenvolvimento da imaginação, da comunicação e da expressão bem como incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e o desejo de inventar. A Brinquedoteca coloca ao alcance da criança, inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva permitindo que ela construa seu conhecimento próprio.

Tisuko Morshida KISHIMOTO, em entrevista em 23 de setembro de 1999, por ocasião da inauguração do Museu do Brinquedo da Universidade Federal de Santa Catarina, no Auditório do Museu de Antropologia Oswaldo Rodrigues Cabral, definiu brinquedoteca como um espaço de animação sociocultural que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também pelo desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis.

Para Cunha (1997), a brinquedoteca é o espaço destinado a estimular um brincar livre. Em linhas gerais pode-se definir brinquedoteca como uma nova forma de aprender brincando, muito embora o termo brincadeira signifique assunto sério.

Segundo Friedmann (1998), brinquedoteca é um espaço especialmente preparado para que a criança seja estimulada a brincar, através do acesso a uma variedade de brinquedos, dentro de um ambiente lúdico. É um espaço que convida a sentir, experimentar e explorar.

De acordo com Santos (1997), a brinquedoteca é um espaço que oferece condições para a formação da personalidade e é onde são cultivadas a criatividade e a sensibilidade. Na brinquedoteca, as crianças são livres para descobrir novos conceitos, realizar experiências, criar seus próprios significados ao invés de apenas assimilarem os significados criados por outras pessoas.

Para Alencar (1996), a criatividade está relacionada aos processos de pensamento e diz respeito a uma disposição para pensar diferente e brincar com idéias.

Segundo Almeida (1997), a brinquedoteca é um espaço para liberdade, alegria e resgate do brincar.

Para Cunha (1994), a brinquedoteca é um espaço instituído com a finalidade de possibilitar a brincadeira. É um local onde crianças brincam livremente e recebem estímulo para a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

De acordo com Solé (1992), brinquedoteca é um local onde a criança obtêm brinquedos por empréstimo ou onde pode brincar no próprio local, com o apoio de um ludotecário.

As brinquedotecas inicialmente foram criadas para o empréstimo de brinquedos e evoluíram conforme as necessidades dos países e a partir desta expansão passaram a prestar uma diversidade de serviços. A brinquedoteca espelha o perfil da comunidade que a criou e estas características estão relacionadas ao sistema educacional, valores culturais e aspectos econômicos e sociais da comunidade. Existem vários tipos de brinquedoteca porém um objetivo comum pode ser apontado que é o desenvolvimento

infantil, através do lúdico e o empréstimo de brinquedos e jogos. Temos, atualmente, brinquedotecas nas escolas; brinquedotecas de comunidades ou bairros; brinquedotecas para crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais; brinquedotecas em hospitais; brinquedoteca em universidades; brinquedotecas para teste de brinquedos; brinquedotecas circulantes; brinquedotecas em clínicas psicológicas; brinquedotecas em centros culturais; brinquedotecas em bibliotecas e brinquedotecas temporárias e as de rodízio.

Para Negrine (1997), a brinquedoteca pode ter várias finalidades quanto ao aspecto lúdico, por exemplo: brinquedotecas especializadas que apenas se ocupam do empréstimo de brinquedos; outras, por sua vez, também especializadas para atender crianças na primeira infância; outras destinadas a atender o público infantil ou adolescentes, como também brinquedotecas para adultos ou pessoas da terceira idade, desde que os espaços estejam organizados conforme as necessidades dos usuários. As brinquedotecas destinadas as crianças podem ter várias funções, entre elas, a pedagógica, social, de comunicação e de bairro. No que se refere a brinquedoteca infantil, pode-se afirmar que, ao jogar a criança constrói conhecimento pois o jogo possibilita a transformação dos processos mentais elementares em superiores. O brincar propicia criação e recriação.

De acordo com Santos (1995), as brinquedotecas são classificadas em relação a diversos fatores tais como situação geográfica, cultura e tradição, sistema educacional adotado, espaços e materiais disponíveis e os serviços prestados porém independentemente do tipo, o fator primordial é o aspecto lúdico o qual assegura o direito da criança de brincar.

Para Santos (1997), todas as brinquedotecas possuem como objetivo o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do brincar, independentemente do tipo e local onde estejam instituídas ou seja, numa escola, num hospital, num bairro, numa clínica ou numa universidade. A brinquedoteca mostra o perfil da comunidade que lhe deu

origem, tendo cada uma função estabelecida, onde o acervo de jogos e brinquedos são utilizados para atingir as finalidades propostas.

3.6.3 Quais os objetivos da Brinquedoteca de Instituições de Educação Infantil?

As brinquedotecas de instituições de educação infantil devem propiciar situações de interação e aprendizagem bem como possibilitar o desenvolvimento da autonomia e das capacidades afetivas, cognitivas e sociais, constituindo-se em um espaço onde a liberdade, a arte, a vontade, a sensibilidade, a cultura, o prazer de brincar e o respeito à criança estejam sempre presentes.

Segundo Cunha (1997), um dos objetivos da brinquedoteca é o de valorizar a atividade lúdica, quando é dado respeito às necessidades afetivas da criança, possibilitando a diminuição da rigidez imposta por alguns sistemas educacionais. Além disso, a brinquedoteca oferece a possibilidade de resgatar o direito à infância, dando a oportunidade de desenvolvimento da criatividade, num ambiente que sugere espontaneidade. A brinquedoteca é uma proposta alternativa que têm influenciado o meio cultural e social onde está construída. A brinquedoteca pode ser vista como um novo paradigma, uma nova cosmovisão que busca a abertura de novos caminhos rumo à transformação. Para esta autora os objetivos de uma brinquedoteca são:

- possibilitar a criança um espaço adequado para que possa brincar sossegada e sem cobranças;*
- estimular a capacidade de concentração e atenção;*
- favorecer o equilíbrio emocional;*
- propiciar o desenvolvimento das potencialidades;*
- auxiliar no desenvolvimento da inteligência, criatividade e sociabilidade;*
- possibilitar o acesso a um número maior de brinquedos, experiências e descobertas;*
- incentivar a valorização do brinquedo como meio de desenvolvimento intelectual, emocional e social;*
- fortalecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;*
- valorizar a afetividade e cultivar a sensibilidade.*

De acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas, estes espaços devem ter, basicamente, os seguintes objetivos:

- *oferecer um espaço de brincadeira onde a criança possa realizar suas atividades, livremente, longe das imposições dos adultos;*
- *favorecer o desenvolvimento psicomotor, sócio-cognitivo e afetivo das crianças;*
- *desenvolver a autonomia, a criatividade e a cooperação entre as crianças;*
- *auxiliar no processo de representação e, conseqüentemente, nas várias formas de comunicação;*
- *estimular o relacionamento entre as crianças;*
- *estimular o relacionamento entre as crianças e suas famílias.*

Segundo Alencar (1990), tem sido apontado como fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, a criação de um espaço maior destinado a fantasia e ao jogo imaginário.

Para Friedmann (1998), alguns objetivos da brinquedoteca são: valorizar as atividades lúdicas e os brinquedos; possibilitar o acesso a um maior número de brinquedos; orientar sobre o uso adequado de brinquedos; propiciar o desenvolvimento global da criança; enriquecer as relações familiares; desenvolver hábitos de trabalho e responsabilidade; instituir um espaço de convivência que possibilite interações espontâneas e sem preconceitos; respeitar as preferências das crianças e assegurar seus direitos, etc.

Segundo Negrine (1997), ao se propor os objetivos de uma brinquedoteca, deve-se atentar para o fato de que ela não pode ser confundida com uma creche. A missão da brinquedoteca é, através da disponibilidade de muitos brinquedos, ensinar como se trabalha com os jogos, se necessário explicar as regras porém, a criança deve freqüentar a brinquedoteca espontaneamente ou seja, por vontade própria, pelo prazer de encontrar amigos para jogar, pelo prazer de jogar e brincar.

De acordo com Santos (1995), as brinquedotecas de escolas estão em instituições que trabalham com educação infantil e objetivam suprir as necessidades de materiais no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem. Estas brinquedotecas de instituições de educação infantil se caracterizam pela formação de um acervo que é utilizado na própria sala de aula, onde as crianças brincam. Após a utilização dos brinquedos e jogos, estes retornam à sala de guarda do acervo. A dinâmica é semelhante à da biblioteca.

Para Kishimoto (1998), normalmente são creches, escolas maternais e jardins de infância que adotam brinquedotecas com fins pedagógicos. Existem também colégios que as implantaram visando possibilitar apoio aos professores. São brinquedotecas que possuem jogos no acervo e espaço livre para brincar, suprimindo as necessidades docentes ligadas a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Lacerda (1999), o Projeto Brinquedoteca na Escola consolidou-se dentro da Escola Municipal Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro, em 1998, quando ganhou asas para levar a experiência para outras instituições, criando uma rede de parcerias. Este projeto teve início em 1996 e visava a construção de uma brinquedoteca a partir da criação e montagem de brinquedos com os alunos da escola.

A brinquedoteca na escola também possui a função social de integração filhos/pais/comunidade bem como possibilita a educação aos pais dos alunos. Quando os pais observam as brincadeiras de seus filhos, passam a conhecê-los melhor e aprendem a escolher os brinquedos que lhes serão mais adequados.

Quando a brinquedoteca escolar proporciona o empréstimo de brinquedos e permite a presença contínua de novos brinquedos, possibilita estimular a brincadeira em casa, em família, fortalecendo as relações sociais e afetivas, propiciando desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (1998), a existência da brinquedoteca de escola é mais comum em regiões que possuem dificuldade na expansão do sistema de educação

infantil e que possuem carência de material pedagógico. Encontra-se esta realidade na Austrália, no Brasil, África do Sul e Tailândia. A brinquedoteca oferece um espaço para a criança experimentar e escolher o brinquedo desejado, o que incentiva a autonomia e o desenvolvimento da capacidade crítica. Para esta autora, são objetivos da brinquedoteca de escola:

- *suprir a escola de brinquedos e jogos necessários às atividades pedagógicas;*
- *auxiliar os pais na escolha de brinquedos adequados;*
- *proporcionar interação entre pais e filhos através do uso dos jogos;*
- *propiciar que a criança tenha acesso à uma variedade de brinquedos;*
- *destinar um espaço para o desenvolvimento de brincadeiras.*

3.6.4 Organização, estrutura e o acervo de brinquedotecas

3.6.4.1 Organização e estrutura

Tisuko Morchida KISHIMOTO, em entrevista realizada em 23 de setembro de 1999, por ocasião da inauguração do Museu do Brinquedo da Universidade Federal de Santa Catarina, no Auditório do Museu de Antropologia, informou que não há obrigatoriedade da brinquedoteca realizar o empréstimo de brinquedos, dependendo portanto do país onde está localizada, este serviço pode ou não ser oferecido. Na Bélgica, as ludotecas situam-se dentro da Biblioteca e apenas emprestam brinquedos. Na França, as ludotecas possuem duas funções, ou seja, tanto realizam empréstimo como possuem espaço para a brincadeira. Já no Brasil, de modo geral, as brinquedotecas não vinculadas a Creche e pré-escola têm a função de empréstimo, sendo o espaço destinado principalmente para o uso dos brinquedos. Segundo esta pesquisadora, nosso país adota uma linha de introdução da brinquedoteca dentro da escola, pois o Governo não vem destinando verba específica para aquisição de materiais pedagógicos e brinquedos para utilização na escola.

Em outros países não existem Brinquedotecas nas escolas, pois o Governo propicia a canalização de recursos necessários sendo que, nesses países, a Brinquedoteca está sempre fora da escola. Segundo a Professora Doutora Kishimoto, devido ao avanço do

movimento de Brinquedotecas e a carência de recursos no Brasil, termina-se por colocar dentro da escola o que deveria estar fora da escola, levando a uma certa confusão pois, a Brinquedoteca fora da instituição não têm função pedagógica. A Brinquedoteca dentro da escola acaba tendo função pedagógica pois, assim é a natureza da instituição a qual está vinculada. O problema é o seguinte: o modelo de Escola Brasileira de Educação Infantil, é um modelo muito vinculado ao Ensino Fundamental não respeitando geralmente a característica da criança. A brincadeira, deveria existir em Creches e Pré-escolas independentemente da existência ou não de Brinquedoteca. Sendo assim, as escolas escolhem uma sala específica e implantam sua Brinquedoteca. A dificuldade então encontrada é que, dependendo do número de classes existentes na escola, a criança têm a oportunidade de freqüentar a Brinquedoteca, muitas vezes, de quinze em quinze dias, tirando da criança o direito a brincadeira que deveria ser cotidiano.

Da mesma forma que uma biblioteca, a brinquedoteca pode variar de acordo com a instituição mantenedora, o local de funcionamento, faixa etária dos usuários que a freqüentam, finalidade de criação do espaço e contexto sociocultural onde ela se insere.

De acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas, há necessidade de um planejamento adequado do espaço quando da implantação de uma brinquedoteca, sempre observando os objetivos para sua criação.

Existem diversos espaços dentro da brinquedoteca. Entre os ambientes ou cantinhos encontrados estão: o Canto da Leitura (os livrinhos são utilizados como brinquedo e o acervo deve ser diversificado contendo obras com texto e só figuras, pois a primeira leitura da criança é com a de figuras. Este canto tem também como finalidade cultivar o hábito de leitura); o Canto do faz-de-conta (móveis e utensílios domésticos, camarim, espelho, maquiagem, fantasias, roupas e sapatos são exemplos do que é utilizado pela criança para o desenvolvimento e criação de vários papéis); o Canto da Criação ou Invenção(local destinado à criação de brinquedos de sucata ou utilização

dos blocos de construção); Sucatoteca (local para guarda dos materiais recicláveis e tudo que possa ser reaproveitado para a construção de brinquedos e jogos); Canto do Teatrinho e dos Fantoques(espço onde as crianças criam histórias utilizando os fantoches); Mesa Coletiva(utilizada pelas crianças para jogar ou para desenvolver qualquer atividade com os colegas); Estantes e Móveis com Brinquedos(para guarda do acervo); Quadro para Recados(proporciona a comunicação entre as crianças através dos recados, sendo utilizado para notícias e avisos). Algumas brinquedotecas possuem a Oficina de restauração de brinquedos.

Segundo Cunha (1994), o tipo de brinquedoteca sugere um determinado tipo de funcionamento. Em algumas as crianças comparecem para apenas brincar em outras escolhem o brinquedo para levar para casa por empréstimo.

Como cada espaço dentro da brinquedoteca possui seus brinquedos direcionados ao tipo de atividade, é importante que os brinquedos destinados as crianças pequenas estejam dispostos de uma maneira adequada para que os pequenos facilmente possam pegá-los. Não é aconselhável o uso de estantes muito altas. Os blocos de construção podem ser acondicionados em caixas ou cestas e guardados em estantes baixas. Os quebra-cabeças, pela facilidade de perda de alguma unidade, podem ser acondicionados em sacos plásticos ou de tecido e guardados nas prateleiras de forma que a criança possa pegá-los e guardá-los após utilização.

O profissional ligado, diretamente as atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca é o brinquedista, brinquedotecário ou o ludotecário que no trabalho diário objetivam o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Infelizmente, no Brasil não é oferecido um curso institucionalizado para formação de brinquedistas.

De acordo com Cunha (1994), o brinquedista deve possuir algumas qualidades essenciais tais como sensibilidade; entusiasmo; determinação; competência.

Além das qualidades especificadas, acredito que acima de tudo o brinquedista deverá amar as crianças e saber respeitá-las na brincadeira como indivíduos em desenvolvimento que fazem parte de um contexto social.

De acordo com Negrine (1997), os fatores humanos e materiais são fundamentais para que uma brinquedoteca seja uma realidade. É necessário que as brinquedistas tenham qualificação profissional pois uma de suas funções é a responsabilidade pela animação nos diversos espaços de jogo, bem como pelo desenvolvimento do conjunto programado de atividades.

Para Friedmann (1998), a decoração da brinquedoteca deve ser expressiva transmitindo alegria, afeto e magia. A atmosfera têm que ser encantadora para ser uma brinquedoteca. Apenas estantes com brinquedos podem tornar o ambiente frio. Os espaços devem ser preparados de forma criativa e que estimulem a criança a brincar de faz-de-conta, de dramatização, construção, solução de problemas e socialização. São importantes um camarim com fantasias e maquiagem; os bichinhos; os jogos de montar. Deve também possuir locais organizados para a guarda dos quebra-cabeças e jogos bem como uma sucatoteca para que novos brinquedos sejam inventados.

Para o registro dos brinquedos pode-se utilizar um Livro Tombo da mesma forma que é utilizado nas bibliotecas. Neste livro ficarão registrados os dados principais sobre o brinquedo e o seu número de registro.

Quanto a classificação e organização do acervo de brinquedos, encontra-se inúmeros métodos atualmente utilizados para este fim, porém os sistemas mais utilizados mundialmente são o Sistema ICCP e o Método ESAR.

Para Altman (1998), os brinquedos podem ser classificados quanto à forma de produção (artesanal ou industriais); quanto ao sexo (ou seja brinquedos para meninas ou meninos); quanto a utilização (recintos fechados ou ao ar livre); por ordem

alfabética; de acordo com o material de confecção, etc... Para esta autora, da mesma forma como em uma biblioteca, os brinquedos devem ser tombados e classificados, visando a organização necessária ao bom atendimento à criança e ao profissional responsável pelo empréstimo do material. Esta autora aponta duas classificações que vêm sendo muito utilizadas por serem mais abrangentes. A primeira delas, foi elaborada pelo ICCP (International Council of Children's Play), sediado na Alemanha. A segunda tabela de classificação foi desenvolvida por Denise Garon, psicopedagoga e professora em Quebec, Canadá (ESAR).

De acordo com Michelet (1998), a classificação ICCP não foi elaborada em apenas um dia, é o resultado de uma longa experiência com o brinquedo, através da análise da atividade da criança. O International Council for Children's Play, definiu critérios relacionados a quatro fatores fundamentais quanto a análise do brinquedo ou seja: o valor funcional (diz respeito as qualidades intrínsecas do brinquedo-normas de segurança); valor experimental (está relacionado àquilo que a criança pode fazer ou aprender com o brinquedo, como exemplo fazer ruído, encaixar); valor de estruturação (está relacionado ao desenvolvimento da personalidade da criança, abrange o conteúdo simbólico ou seja projeção, transferência e imitação); valor de relação (diz respeito a forma de como o jogo ou brinquedo facilitam as relações com adultos e outras crianças, propondo o aprendizado de regras, como por exemplo, aprender a jogar cada um na sua vez). Para este autor, todo brinquedo possui estes quatro fatores porém, geralmente um deles é mais dominante e é este elemento mais dominante que será utilizado para a classificação do brinquedo ou jogo.

Segundo Garon (1998), o Sistema ESAR é um meio de classificação e de análise de jogos e brinquedos. Têm como finalidade responder às necessidades dos profissionais ligados à área de educação que atuam em serviços de creches, jardins de infância, grupos escolares, etc. É um sistema inspirado na abordagem piagetiana. Esta classificação permite identificar o potencial do jogo ou brinquedo, levando em consideração a sua forma mais típica de identificação e apoia-se nas principais características do desenvolvimento da criança. A base do ESAR está na psicologia e

nas ciências documentais. São utilizadas palavras-chave ou descritores que foram definidos precisamente e adotados visando os objetivos deste método de classificação. Um fichário de definições de termos é parte integrante do ESAR. Este sistema é organizado em facetas. As palavras do ESAR representam: E jogo de exercício; S jogo simbólico; A para jogo de acoplagem e R para jogo de regras simples ou complexas. Cada faceta possui uma seqüência hierárquica de conceitos.

3.6.4.2 O acervo

Um bom brinquedo é aquele que dá respostas à criança e atende suas necessidades. Alguns aspectos devem ser observados na escolha de brinquedos tais como o interesse que ele desperta na criança; compatibilidade (adequação) de acordo com o estágio de desenvolvimento; apelo à criatividade; utilização de maneira diversificada (versatilidade); composição e funcionamento; tamanho, formas e cores; durabilidade e segurança conforme as normas específicas.

Para Cunha (1994), quanto a seleção dos brinquedos, considerada de acordo com o estágio de desenvolvimento, não deve ter um caráter rígido, tendo-se em vista os seguintes aspectos: a) a validade de um brinquedo é determinado pelo interesse que a criança possui em relação a ele; b) alguns comportamentos infantis surgem em um estágio e se concretizam em outro; c) dependendo do tipo de atividade a ser realizada, uma criança poderá se encontrar em um ou outro estágio de desenvolvimento; d) crianças com o mesmo desenvolvimento intelectual podem apresentar diferenças significativas na realização de determinadas tarefas.

Bean (1994), seleciona os seguintes itens que podem ser observados na escolha de um jogo:

- a criança se interessa pelos objetos que fazem parte do seu mundo, podendo ser motivada tanto por um pedaço de madeira, por exemplo, quanto por um jogo eletrônico;*

- *é importante distinguir sobre a necessidade de expressão das fantasias e o desejo de possuir um jogo por estar na moda;*
- *deve-se verificar a qualidade do jogo pois, um belo e caro jogo pode-se transformar, rapidamente, em uma sucata;*
- *muitos jogos caros, se limitam a uma determinada faixa etária, fazendo com que a criança brinque com eles durante pouco tempo;*
- *alguns brinquedos são muito sofisticados e conforme o estágio de desenvolvimento, a criança fica sem saber o que fazer com eles;*
- *muitos jogos artesanais e pedagógicos não são tão dispendiosos. Os adultos devem diferenciar entre a beleza de um brinquedo e a utilidade e necessidade da criança;*
- *a utilização, pela criança, de materiais descartáveis para a confecção de jogos é considerado um meio adequado para o desenvolvimento da criatividade e considerada uma medida inteligente sob o ponto de vista educativo.*

Um brinquedo, sofisticado ou não, têm sua importância determinada pela criança, conforme o grau de interesse que nela desperte, porém nem sempre a criança é capaz de escolher seu brinquedo sozinha, necessitando então da opinião de um adulto. É importante que o adulto apresente à criança, vários brinquedos pois, o ideal é o brinquedo que desperte o desejo de brincar.

Um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira deve estar relacionado ao fator compatibilidade, no sentido de atender o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, assim serão atendidas as necessidades de ordem afetiva, social, cultural, intelectual e física.

Segundo Bomtempo (1986), tanto o jogo quanto o brinquedo é usado no desenvolvimento da linguagem. Resultados positivos foram observados, através de experiências realizadas com mães e filhos que brincavam juntos. O resultado foi um aumento de pontos no QI, bem como nos escores de inteligência verbal, proporcionando a intensificação da aprendizagem.

As brincadeiras da criança pré-escolar diferem muito das que estão no período escolar ou de fases escolares mais avançados. Sendo assim, há a necessidade de análise das brincadeiras relacionadas aos estágios de desenvolvimento pois os brinquedos e os jogos podem variar de conteúdo, origem e forma, por exemplo.

Como já foi citado anteriormente, o brinquedo deve propiciar o apelo à imaginação visando o desenvolvimento da criatividade, sendo que este apelo deve estar de acordo com o desenvolvimento da criança, pois brinquedos e jogos abstratos por excelência podem causar desmotivação, inibindo assim seu potencial criador. A versatilidade é outro ponto importante na escolha de um bom brinquedo pois, é interessante que ele possa ser utilizado de maneira diversificada e para que não perca o caráter de versatilidade, deve representar um desafio crescente. As crianças apreciam verificar o funcionamento interno de um brinquedo, sendo então o fator composição muito importante, onde tem destaque os jogos de montar, pois auxiliam na formação do raciocínio lógico, quando a criança compõe e observa as etapas necessárias para a montagem. As formas e cores também influenciam no grau de interesse da criança por um jogo ou brinquedo. As crianças pequenas gostam de cores fortes e formas simples, já as maiores dão preferência por tons naturais e formas mais elaboradas, sendo que as formas e as cores possibilitam a estimulação sensorial da criança. Quanto ao tamanho, os brinquedos devem estar de acordo com a motricidade da criança. Brinquedos pesados podem machucá-la, enquanto que pequenas peças não devem ser oferecidas a um bebê, por exemplo, pois podem ser ingeridas. Outros fatores que devem ser observados são durabilidade e segurança, pois o brinquedo ou jogo que é frágil, facilmente se quebra, causando desapontamento e os que não são criados dentro das normas e padrões de segurança, (como os que contém substâncias tóxicas, formas pontiagudas e peças que facilmente se soltam), colocam em risco a saúde dos usuários.

Observando-se o trabalho da criança com seus brinquedos pode-se avaliar o seu nível de desenvolvimento motor e afetivo. Na atividade lúdica, as potencialidades infantis tornam-se mais visíveis, quando podem ser introduzidos brinquedos que favoreçam o desenvolvimento, entretanto as preferências das crianças devem ser respeitadas.

A criança, no início de sua vida têm seu corpo como primeiro brinquedo e com o passar do tempo explora e observa os objetos do meio em que vive e que estimulam os seus sentidos. E é a partir deste momento, que o brinquedo incorpora-se à vida do indivíduo. Os brinquedos representam diversas faces da vida, podendo ser políticos, econômicos, sociais, culturais e educativos. Embora hoje estejamos num mundo de grandes competições, desafios e guerras e a dura realidade esteja presente para todos em uma tela universal, não é aconselhável oferecer às crianças brinquedos de guerra, combate e eróticos.

Brinquedos como bichinhos de vinil, chocalhos e móveis são indicados ao bebê pois propiciam o desenvolvimento sensorial e motor. Os brinquedos confeccionados com tecido ou outro material macio tais como cachorrinhos e ursinhos, proporcionam o crescimento da afetividade e muitas vezes tornam-se grandes companheiros da criança.

Os brinquedos utilizados na brincadeira do "faz-de-conta" apoiam a fantasia, favorecem o aumento de conhecimento e a compreensão de papéis, porém não necessitam ser exatamente uma cópia da realidade, no entanto seu uso deve proporcionar semelhança ao do mundo real por exemplo, um barquinho deverá flutuar, para que a criança tenha motivação ao brincar. Nesta brincadeira diversos brinquedos poderão ser utilizados, conforme o assunto ou enredo, utiliza-se mobiliário do lar ou da escola, utensílios domésticos, bonecas, vestuário dos adultos, etc.

Um brinquedo conhecido universalmente é a boneca que pode ser confeccionada através de vários tipos de materiais. As crianças pequenas dão preferência por bonecas macias e as maiores preferem as mais sofisticadas. Representando a forma humana, a boneca desperta a imaginação em vários tipos de situações e faz com que a criança libere suas emoções quando atribui vida a este brinquedo.

Para Cunha (1994), a boneca é um brinquedo importante no desenvolvimento infantil pois a criança pode exercer poder sobre ela, imitando o mundo do adulto quando

adquire a oportunidade de zelar, amar, proteger, castigar, etc. Considerada como brinquedo de afeto, a boneca transmite segurança enquanto faz companhia à criança.

Segundo Piacentini (1995), a boneca para as meninas é um espelho da infância que possibilita o recriar da magia de uma infância eterna.

A bola é um brinquedo básico na vida da criança pois, além de proporcionar momentos de entretenimento, auxilia no desenvolvimento da atenção e concentração. A bola é um apelo à ação sendo uma boa companhia para todas as idades.

Um das finalidades dos brinquedos pedagógicos é a de favorecer o aprendizado das letras, números, cores e formas geométricas.

De acordo com Cunha (1994), o brinquedo pedagógico é o objeto que supre as necessidades da criança no momento de sua utilização. Todo brinquedo pode ser considerado pedagógico, conforme a situação em que é utilizado. Um brinquedo educativo pode deixar de sê-lo em certas situações, pois o seu valor está diretamente relacionado ao interesse da criança ou seja ao que nela desperta. O brinquedo pedagógico possibilita a satisfação da criança no final da atividade, quando o objetivo é alcançado entretanto, o brinquedo simbólico propicia o prazer de brincar no transcorrer da atividade. O brinquedo pedagógico é um bom meio para enfrentar desafios e a criança gosta de desafios e busca sempre superar-se.

O quebra-cabeça é um brinquedo que está intimamente relacionado a capacidade da criança em montá-lo e ao grau de dificuldade apresentado. Conforme o desenvolvimento da criança, os quebra-cabeças muito difíceis na montagem, podem provocar desmotivação e os muito fáceis não representarão um desafio. Os quebra-cabeças mais difíceis de montar são os que não possuem detalhes em desenhos, com recortes retos e com muitas peças para encaixar.

O quebra-cabeça destina-se ao ensino das cores e formas; os brinquedos de tabuleiro exigem a compreensão do número e das operações matemáticas e os de encaixe visam trabalhar o sentido de seqüência, de tamanho e de forma.

Muito usados na pré-escola, os blocos de construção possuem vários tamanhos, cores e formas possibilitando diversidade de utilização. Não são considerados como jogo pela ausência de regras. Os blocos de construção favorecem o desenvolvimento da criatividade; concentração; atenção; coordenação visual e motora; noções equilíbrio, diferença, semelhança, proporção, simetria, entre outros, auxiliando na formação de crianças mais independentes e pacientes.

Segundo Cunha (1994), a criança que brinca com blocos de construção têm a oportunidade de, através de experiências práticas, desenvolver o pensamento abstrato e adquirir as noções de inclusão, ordenação, permanência e invariabilidade. Sendo assim, ao serem incluídos os conceitos matemáticos, ela os compreenderá com maior facilidade. Para as crianças menores, deve-se oferecer blocos maiores pois, além de possibilitar uma melhor visualização, não solicitam habilidades muito desenvolvidas e, com o passar do tempo, pode-se oferecer blocos de construção menores.

Os fantoches proporcionam uma viagem na imaginação bem como o desenvolvimento da linguagem e da atenção quando as crianças atribuem vida e fala aos bonecos e animais. Estes brinquedos são muito utilizados no teatrinho de fantoches, onde a criança desenvolve a comunicação, a criatividade, aprendendo a tomar decisões. Existem fantoches de mão, de cara e de dedo que podem ser confeccionados em vários materiais tais como papel mache ou material reciclável (sucata). Após a leitura de um interessante livro infantil, pode-se montar uma peça para o teatrinho de fantoches, assim o desenvolvimento da linguagem será também favorecido, além da capacidade afetiva da criança.

Brinquedos confeccionados em cartolina podem ser utilizados para compor o teatrinho de sombras. Esta brincadeira atrai a atenção da criança pelo enredo escolhido e pela

movimentação dos objetos ou seja das sombras em movimento. O teatro de sombras pode ser confeccionado com material descartável ou sucata.

De acordo com Cunha (1994), o brinquedo convida ao brincar desde que desperte a vontade de interagir. Esta autora sugere alguns brinquedos segundo as diferentes etapas de desenvolvimento porém ressalta que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e características que a diferencia das demais. Para as crianças de 0 a 2 anos (período sensório-motor) é sugerido móveis coloridos, sonoros e que se movimentam; chocalhos pequenos; brinquedos de morder; bichinhos de vinil; bola-bebê, martelos de borracha; brinquedos de puxar e de empurrar; livros de pano; argolas de plástico para encaixar; cubos de tecido; bichos de pelúcia; caixa de música; boneca de pano; cavalinho de pau, etc. Próximo aos dois anos a criança aprecia brinquedos que satisfaçam suas necessidades de movimentação como: carrinhos de puxar; brinquedos de empurrar; blocos de construção; bate-estacas; brinquedos grandes de desmontar; degraus e pequenos escorregadores; túneis (para passar por dentro); cavalinho de pau; carro ou bicicleta sem pedal (a criança os movimenta com os pés no chão). No período de 2 a 4 anos, a criança ainda não é capaz de elaborar conceitos precisos mas a linguagem verbal desenvolve-se rapidamente sendo assim, os brinquedos sugeridos para esta etapa são os livros de pano com figuras; panelinhas e utensílios de cozinha, pequenas mobílias e demais objetos domésticos; bonecas; chapéus; fantasias; fantoches; bichinhos de plástico e de pelúcia; massa de modelar; quebra-cabeças simples; tambor, pandeiros e corneta; carros, caminhões, trenzinhos e aviões, pianinhos; cabanas e casinhas; balde e pазinha; triciclo, material para fazer bolhas de sabão, etc. No período dos 4 aos 7 anos aproximadamente, a criança está mais hábil e aprecia montar e desmontar objetos bem como de desenhar e já possui capacidade para classificar, ordenar por tamanho e estabelecer seqüências. Gosta de ouvir histórias e de prever situações. Para esta fase são sugeridos os blocos de construção; material para pintura e desenho; jogos de dominó e loto; jogos de circuito; carrinho de boneca; livros de história, jogo de damas, etc.

3.6.4.3 Os brinquedos e os jogos confeccionados com sucata

Uma boa opção para auxiliar na preservação do meio ambiente, é a construção de brinquedos com material descartável, reciclável ou sucata. Esses brinquedos, além do baixo custo na confecção, possibilitam do desenvolvimento da criatividade bem como liberdade à criança quanto a construção de seus próprios brinquedos. Na confecção de brinquedos de sucata, outros benefícios são constatados como a possibilidade de experimentação e de organização. Para a criança, construir um brinquedo não significa apenas um desafio de alcançar um objetivo, significa também o prazer em trabalhar com diversos materiais e opções de criação.

Segundo Cunha (1994), pode-se chamar de sucata o tipo de material que é descartável e que com um pouco de criatividade pode ser reaproveitado para confecção de outro produto, sendo um dos motivos o reaproveitamento, o fator econômico (baixo custo) e o desafio à criatividade. Para esta autora, geralmente chama-se de sucata o material descartável, àquele material que aparentemente não possui mais utilidade, mas que, com um pouco de criatividade e habilidade, pode ser reaproveitado para confecção de outro objeto.

Um material aparentemente inútil, poderá se transformar em um brinquedo bonito e de utilidade ao aprendizado infantil. Na criação de brinquedos de sucata, deve haver satisfação em se poder criar algo novo. Além disto, a confecção de brinquedos a partir da utilização de material descartável, é uma maneira de viabilizar uma mudança de valores, uma mudança de postura sob o ponto de vista de preservação ambiental.

Para Cunha (1994), para confeccionarmos brinquedos em maior quantidade, a partir da reciclagem, é necessário uma infra-estrutura mínima para assegurarmos a continuidade do trabalho. Nesse sentido constituem-se em importantes colaboradores os restaurantes, lanchonetes, cabeleireiros, costureiras, marceneiros, etc.

Entre os materiais que possibilitam o reaproveitamento para a criação de brinquedos podemos citar: garrafas e recipientes de plástico de todos os tipos e tamanhos, tampas

de plástico de produtos de vários tamanhos e cores, recortes de revistas, embalagens de papelão, embalagens de filmes, pedaços de madeira, caixas e palitos de fósforo, isopor, arame, canos , sacos plásticos, embalagens de alumínio, tecido, sobras de fios elétricos, carretel, mangueira, ferro, couro, antenas, latas, lã, grampo de roupa, barbante, borracha, prego, rede de pesca, clipes, copo plástico, linha, fitas cassete, jornal, tubos de caneta, rodas de plástico, elástico e rolinhos de papel higiênico, por exemplo.

Alguns brinquedos, como os a seguir citados, podem ser construídos com material descartado e são considerados materiais recreativos e pedagógicos. Estes brinquedos além de proporcionarem o desenvolvimento infantil, preservam o aspecto lúdico cultural. Entre eles se destacam o futebol de botão, futebol de preguinho, pular corda, bolinha de sabão, ioiô de tampinha, sapato de lata, carro de lata, cama de gato, pára-quedas, pandorga ou pipa, arco e flecha, cavalo de pau, telefone sem fio, bola e rodar pneu.

Para Marcellino (1996), alguns pontos negativos podem ser observados com o crescente aumento de consumo de brinquedos industrializados. Um deles, é a diminuição da ocorrência de brincadeiras coletivas, que desenvolvem não apenas as características cognitivas mas também as afetivas e sociais. Outro aspecto está no desaparecimento da criação de brinquedos artesanais, confeccionados pelas próprias crianças, com a utilização de materiais simples e de baixo custo e que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, entre outros. Os brinquedos artesanais ou reciclados também resgatam a cultura de um país, desta forma constituem-se em elementos importantes na preservação da memória de um povo.

No Brasil, projetos importantes referentes a confecção de brinquedos de sucata ou materiais recicláveis foram implantados com sucesso e propiciaram a criação de brinquedotecas onde, seus próprios usuários fabricam seus brinquedos enquanto se desenvolvem espontaneamente. Em 1978 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo-APAE, realizou a primeira exposição de brinquedos feitos de sucata. Estes brinquedos foram criados tendo em vista a necessidade que a

Associação possuía de atender objetivos específicos em relação ao desenvolvimento das crianças. A Universidade Federal Santa Maria, através do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação, implantou sua brinquedoteca em 1988, que possui na sua infra-estrutura além de biblioteca e sala de atividades lúdicas (3-6 anos), uma oficina de criação de jogos e brinquedos confeccionados a partir do reaproveitamento de sucata. Um outro trabalho importante, é o que vêm sendo desenvolvido pela Escola Municipal Pedro Ernesto, no Rio de Janeiro. A Brinquedoteca Carretel da Folia, há três anos, vêm montando seu acervo através da criação e construção de diversos brinquedos artesanais inspirados na cultura popular brasileira. O brinquedo surge das pesquisas realizadas pelas crianças, pelas cantigas escutadas, pela dança, pela música e pelas lendas. O antigo guarda-chuva vira guarda-chuvas de frevo, ritmos sugerem a fabricação de instrumentos de percussão, mapas se transformam em jogos e os personagens das lendas ressurgem nos fantoches.

Conclusão

Muitos brinquedos, jogos e brincadeiras representam o modo de vida, a cultura de um povo, espelham o desenvolvimento científico e tecnológico como por exemplo os robôs, as naves espaciais, quebra-cabeças, miniaturas de mobiliário e eletrodomésticos, brincadeiras e cantigas de roda, entre outros.

De acordo com Fiates (1998), os jogos e as brincadeiras mudam de tempos em tempos porque sofrem constantes influências do meio o que faz que tragam consigo uma grande riqueza cultural fato que não pode ser ignorado.

Segundo Munari (1993), é importante criar indivíduos capazes de compreender qualquer forma de arte, de se comunicarem verbal e visualmente, com um comportamento social equilibrado. Tudo isso poderá ser conquistado através do jogos e brinquedos.

Quando é permitido o brincar e o construir, como por exemplo, permitir que a criança reinvente a partir da reciclagem, está sendo viabilizado seu desenvolvimento não só

pela descoberta de algo novo, mas também pela apresentação de alternativas para a formação de sua escala de valores.

Zamberlan (1986); Mútschelle (1993); Cunha (1994) admitem a importância do brinquedo, do jogo e da brincadeira na educação e no desenvolvimento global da criança entretanto, poucos indivíduos percebem que o uso adequado de brinquedos é fundamental para que isto ocorra.

Partindo-se do princípio de que cada criança é um mundo, constituída de características especiais e próprias de acordo com sua fase de desenvolvimento, conclui-se que a brinquedoteca é fator importante neste processo pois objetiva, entre outros pontos, a possibilidade de novas experiências, investigação e o incremento da criatividade.

A sociedade moderna necessita de indivíduos criativos e preparados para a resolução de problemas devido ao rápido avanço científico e tecnológico ocorrido nos últimos anos.

A criatividade, a inteligência e as demais capacidades do ser humano devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade. A brinquedoteca surge nesse contexto como um espaço alternativo que prioriza o resgate a brincadeira, onde a criança brincando se desenvolve espontaneamente e com prazer. A magia da brinquedoteca proporciona uma relação direta com o universo individual da criança, constituindo-se em uma viagem ao imaginário. É através da criação dos novos brinquedos que a imaginação, a afetividade e a fantasia se estruturam e se desenvolvem. A confecção de brinquedos a partir do reaproveitamento de material em brinquedotecas, é uma medida que além de estimular o desenvolvimento da criatividade da criança, proporciona o desenvolvimento motricional ao mesmo tempo que propicia uma porta ao imaginário.

A escola pode representar o papel de mediadora quanto a recuperação das tradições e dos aspectos culturais da comunidade. Os jogos e brincadeiras na brinquedoteca de

escolas devem ser vistas além de uma brincadeira em si mesma pois, devem propiciar o desenvolvimento da criança, de maneira livre e prazerosa, participando da construção do conhecimento infantil e resgatando a cultura local. No espaço da brinquedoteca, o acervo deve ser colocado à disposição da criança de forma livre, com orientação de brinquedistas ou responsável especializado no assunto.

O próximo capítulo trata dos resultados e discussão sobre a pesquisa realizada, onde após a tabulação de dados apresenta-se os objetivos, conceitos, estrutura, organização, atividades e brincadeiras, acervo e mobiliário das nove brinquedotecas incluídas na amostra. Gráficos acompanham os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

4. Resultados

Após a revisão e levantamento bibliográfico, obteve-se junto a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, o Cadastro dos Estabelecimentos de Ensino Regular de Florianópolis/1999, contendo o total de 295 unidades de ensino da Rede Municipal, Estadual, Federal e Particular. Neste Cadastro não encontram-se incluídas as Prestadoras de Serviço. Após o contato com estes Estabelecimentos de Ensino, constatou-se que as brinquedotecas existentes estavam afetas a Educação Infantil. Sendo assim, a amostra ficou limitada a 157 instituições, sendo que destas, 9 (nove) possuíam brinquedoteca na escola. Conforme o Cadastro dos Estabelecimentos de Ensino Regular de Florianópolis, algumas instituições apresentavam, no campo destinado ao total de alunos o número 0 (Zero), sendo assim não foram incluídas nesta pesquisa de campo.

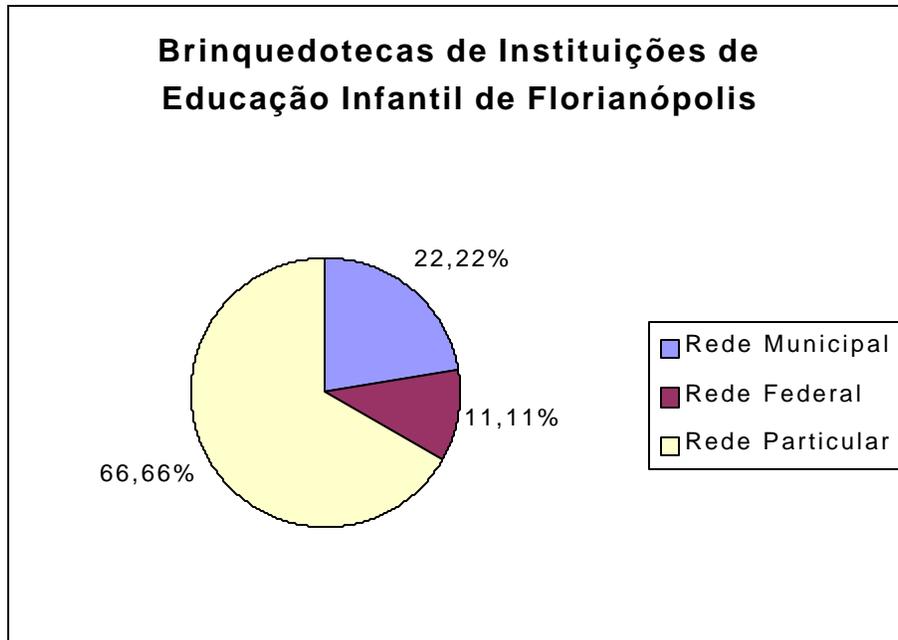


Fig. 1 - Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina

Após a efetivação desta coleta de dados, foi realizada a tabulação objetivando a obtenção dos resultados. Estas nove brinquedotecas foram denominadas A, B, C, D, E, F, G, H e I, devido aos aspectos éticos envolvidos.

Os resultados permitiram concluir que as Brinquedotecas das Instituições de Educação Infantil de Florianópolis têm seus objetivos diretamente relacionados aos das Instituições as quais encontram-se vinculadas, estando na grande maioria essencialmente direcionadas ao fator pedagógico.

De acordo com os dados obtidos no levantamento de dados para conclusão deste estudo, 100% das pessoas entrevistadas afirmaram que, após a criação das Brinquedotecas das respectivas Instituições, houve efetivamente um maior desenvolvimento infantil, comprovado por observação e fatos concretos.

A entrevistada da Brinquedoteca E verificou que, após a implantação do espaço houve um aumento do senso de cooperação, aumento da criatividade e responsabilidade por parte das crianças. Foi relatado um fato ocorrido com uma criança portadora de

deficiência física. Através do brinquedo e da música na brinquedoteca, esta criança passou a expressar suas necessidades emocionais ou seja, através da procura por um determinado brinquedo foi possível perceber a necessidade dela naquele momento específico.

A coordenadora da Brinquedoteca G relatou que após a criação do espaço notou-se sensíveis mudanças nas crianças. Passaram a zelar pelos brinquedos para não danificá-los e por intermédio do canto do camarim e do faz de conta passaram a utilizar o espelho, a maquiagem, os sapatos de salto alto e descobriram a vaidade, recuperando a auto-estima.

As brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis possuem suas funções e objetivos baseados nos pressupostos de Piaget ou Vygotsky ou ambos. Os relatos das entrevistadas comprovam a importância do brinquedo, do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento global da criança.

As brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil, rede particular e federal, possuem uma estrutura mais adequada, quanto ao número de brinquedos de parque existentes na área externa.

Quanto ao período de funcionamento, 88,88% das brinquedotecas permanecem abertas de segunda a sexta-feira, período integral.

Quanto ao empréstimo de brinquedos, 100% das brinquedotecas analisadas não prestam serviços de empréstimo de brinquedos.

Através das informações obtidas, verificou-se que os profissionais que atuam nas Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis têm formação diversificada, sendo que apenas a Brinquedoteca B possui brinquedista.

As Brinquedotecas mais adequadamente organizadas são: A, C, D, E e G. Com relação ao número de crianças que freqüentam as brinquedotecas, concluiu-se que os espaços referentes as Brinquedotecas C, D, E, H e I poderiam ser ampliadas visando melhor atender as necessidades das crianças.

Com exceção da Brinquedoteca B, verificou-se que os acervos não encontram-se registrados o que impossibilitou a identificação do número e tipos de brinquedos existentes.

As Brinquedotecas A e B são espaços que contam com recursos limitados, porém com grande determinação vêm proporcionando às crianças, desenvolvimento através do prazer de brincar quando as portas do imaginário são abertas. Constatou-se que as Brinquedotecas A e B possuem poucos brinquedos nas áreas livres. Notou-se que as crianças apreciam brincar sobre pneus de borracha e este fato foi observado nas Brinquedotecas C e D.

4.1 Os objetivos e conceitos

De acordo com as informações obtidas, 66% das brinquedotecas visam proporcionar, à criança, um espaço livre para brincar; resgatar o lúdico bem como constituir-se em um local para guardar brinquedos e jogos e 34% objetivam estimular a criança no seu desenvolvimento; observar e compreender o comportamento da criança com a finalidade de solucionar possíveis problemas; incentivar o prazer da leitura e por último, seguir um objetivo pedagógico.

Quanto ao conceito de brinquedoteca, 25% das entrevistadas a definiram como um espaço destinado ao brincar e que propicia lazer, desenvolvimento e sociabilidade. A Brinquedoteca B a conceitua como um espaço lúdico de criação, onde a criança se encontra com ela mesma. A Brinquedoteca C considerou como um espaço para brincar e para guardar brinquedos, enquanto a Brinquedoteca D a concebeu como um espaço destinado a interação da criança com o brinquedo e a Brinquedoteca E a considerou como um laboratório onde a criança é observada. Por outro lado, a

Brinquedoteca F a definiu como um local para incentivar a leitura e o uso de brinquedos e jogos enquanto a Brinquedoteca G a conceituou como um local onde a criança libera suas fantasias, sendo possível resgatar inclusive as brincadeiras esquecidas.

Foi detectado que, da mesma forma que os objetivos variam conforme a instituição mantenedora os conceitos também diferem em alguns aspectos porém, ficou claro que, mesmo de forma implícita, todas as brinquedotecas visam o desenvolvimento global da criança.

Com referência a data de fundação desses espaços, constatou-se que oito Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis surgiram nos anos 90, sendo que a primeira, a Brinquedoteca H, nos anos 70, criada em 1976 e mais recentemente foi instituída a Brinquedoteca B, em 1999.

4.2 Estrutura

Conforme os dados obtidos, a média da área interna das brinquedotecas de Educação Infantil de Florianópolis foi de 32 m², não considerada a área externa livre, de parque. Quanto a esta área externa, não foi possível a verificação da média do espaço pois 100% das entrevistadas não possuíam informações sobre a metragem exata desses espaços externos. Porém por observação direta, foi possível verificar que as áreas livres variam muito de instituição para instituição, bem como o número e tipo de brinquedos grandes. As Brinquedotecas A e B, por exemplo, possuem poucos brinquedos nas áreas livres. A Brinquedoteca B teve a participação da comunidade na sua estruturação, pois foi construída sob a forma de multirão.

De acordo com as informações prestadas pelas entrevistadas, com referência a utilização das brinquedotecas, 34% dessas instituições recebem crianças da comunidade ou de outras escolas para brincar nos seus espaços. A média das crianças matriculadas nas Instituições de Educação Infantil de Florianópolis é de 167 alunos, sendo que todos usufruem dos benefícios decorrentes do brincar. Quanto ao período

de funcionamento das Brinquedotecas, constatou-se que 88,88% desses espaços permanecem abertos em tempo integral e são utilizados conforme programação pré-estabelecida.

Com base nos dados tabulados, as brinquedotecas desta amostra estavam estruturadas em setores, correspondendo a 33,33% do total. A brinquedoteca C, por exemplo, é estruturada em módulo I (atende crianças de 0 a 3 anos de idade) e módulo II (recebe as crianças pertencentes a faixa etária de 4 a 6 anos). Os módulos diferem apenas em relação aos tipos de brinquedos. A Brinquedoteca D, foi dividida em Visoteca, onde encontram-se os fantoches, canto do livro de historia, faz de conta e a brinquedoteca propriamente dita, que contém casinha de boneca, carrinhos, brinquedos e jogos de encaixe e montagem bem como um canto de faz de conta. Já a Brinquedoteca H foi estruturada em sala de jogos educativos, sala de dança, sala de vídeo e projetor, sala de música e sala de informática. Esta brinquedoteca não possui uma única sala para os jogos, os brinquedos e as brincadeiras das crianças, porém na parte externa semi coberta, foram encontrados os brinquedos grandes, casa de boneca e um local destinado ao brincar com jogos e brinquedos.

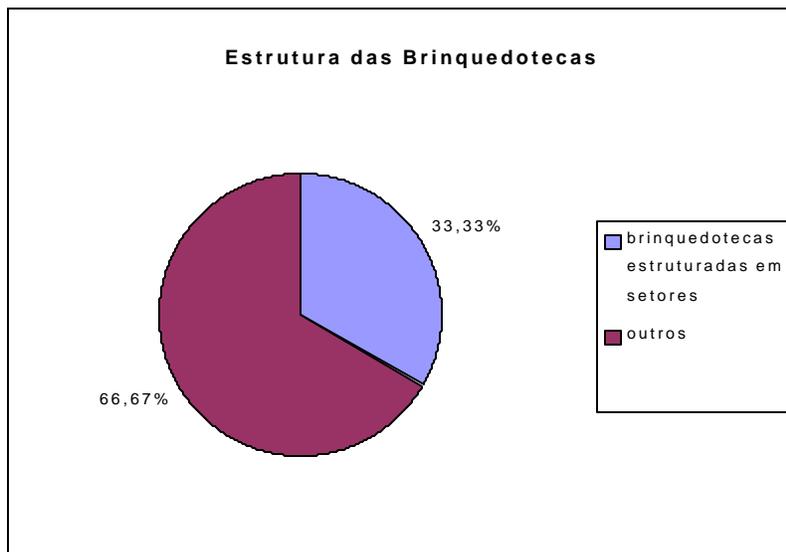


Fig. 2 - Estrutura das brinquedotecas

Conforme o levantamento realizado, o tempo de permanência das turmas nas brinquedotecas varia de instituição para instituição, sendo: Brinquedoteca A, semanal

durante 60 minutos; Brinquedoteca B, semanal, durante 100 minutos; Brinquedoteca C, frequência diária por 40 minutos; Brinquedoteca D, diariamente, durante 30 minutos; Brinquedoteca E, diariamente, por 35 minutos; Brinquedoteca F, frequência diária por 40 minutos; Brinquedoteca G, diariamente por 180 minutos; Brinquedoteca H, diariamente por 50 minutos e Brinquedoteca I, 40 minutos semanalmente.

Com referência a normas internas das brinquedotecas, 66,67% desses espaços possuem duas regras básicas ou seja, para as crianças, brincar e guardar e para os professores ou responsáveis pelas turmas, marcar antecipadamente o dia e horário de utilização do local.

De acordo com as entrevistadas, 100% das brinquedotecas estudadas não são filiadas a Associação Brasileira de Brinquedotecas. Esta Associação presta assessoria na implantação de brinquedotecas, coordena eventos na área e oferece cursos para brinquedistas. Sendo assim, é importante que as Brinquedotecas das Instituições de Educação Infantil filiem-se a essa Associação, visando o suporte técnico necessário ao desenvolvimento dos serviços prestados pelas brinquedotecas.

Segundo os dados obtidos, 88,89% não possuem brinquedista atuando nas brinquedotecas sendo que a coordenação das brincadeiras ficam ao encargo dos próprios professores, que possuem curso superior completo em 88,89%.

4.3 Atividades e brincadeiras

As atividades e brincadeiras nas Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, de um modo geral, coincidiram, conforme as informações prestadas. As preferências das crianças têm relação direta com o meio onde se desenvolve, com a história pessoal, bem como com a cultura da comunidade a que pertence. Segundo as informações obtidas a Brinquedoteca G objetiva principalmente o desenvolvimento da afetividade e auto-estima. As brincadeiras que mais ocorrem nesta Brinquedoteca,

são: o brincar de casinha, de boneca e de camarim. Na Brinquedoteca B, as crianças às vezes brincam livremente e em algumas situações as atividades são direcionadas com brinquedos. Esta brinquedoteca presta seus serviços a uma comunidade afastada do centro de Florianópolis e a média da renda familiar, dos pais das crianças não é alta, sendo assim a possibilidade de brincar com vários brinquedos e jogos se efetiva na brinquedoteca. Conforme informou a responsável por este espaço, nos dias que a brinquedoteca abre, para uma determinada turma, não há faltas (relacionadas a frequência) na escola portanto, ela possui a função de elo entre a criança e a Instituição, confirmando assim um objetivo pedagógico. A brinquedoteca B, passou a ser uma casa de brinquedos onde todos têm o direito de brincar e de se desenvolver. Entre as atividades e brincadeiras estão o faz de conta, brincadeiras com jogos e brinquedos tradicionais, brincadeira de taco, desenvolvimento de textos coletivos visando o resgate da cultura local como as festas tradicionais, boi-de-mamão, bruxas e lobisomem. Neste espaço as crianças realizaram trabalhos com argila e sucata como exemplo, pião e biboquê. Para identificação das crianças, elas próprias confeccionaram um crachá artesanal onde constavam seus respectivos nomes. A área externa desta brinquedoteca possui um pequeno parque com ponte e escada, balanço e escorregador confeccionados em madeira diferindo, das outras brinquedotecas que têm seus brinquedos grandes, de parque, produzidos em ferro.

A hora do conto ou da historinha bem como a brincadeira do faz de conta foram citadas por 100% das entrevistadas. Nas Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis, a brincadeira do faz de conta ocorre em 44,45% na faixa etária de 2 a 6 anos de idade.

De acordo com as informações da Brinquedoteca A, devido ao espaço reduzido, algumas brincadeiras têm sido realizadas na área livre ou nas salas de aula, como por exemplo, o faz de conta. De acordo com os dados coletados, 55,55% das Brinquedotecas estudadas realizavam a atividade da hora do conto uma vez por semana, coordenada principalmente pelos professores das Instituições.

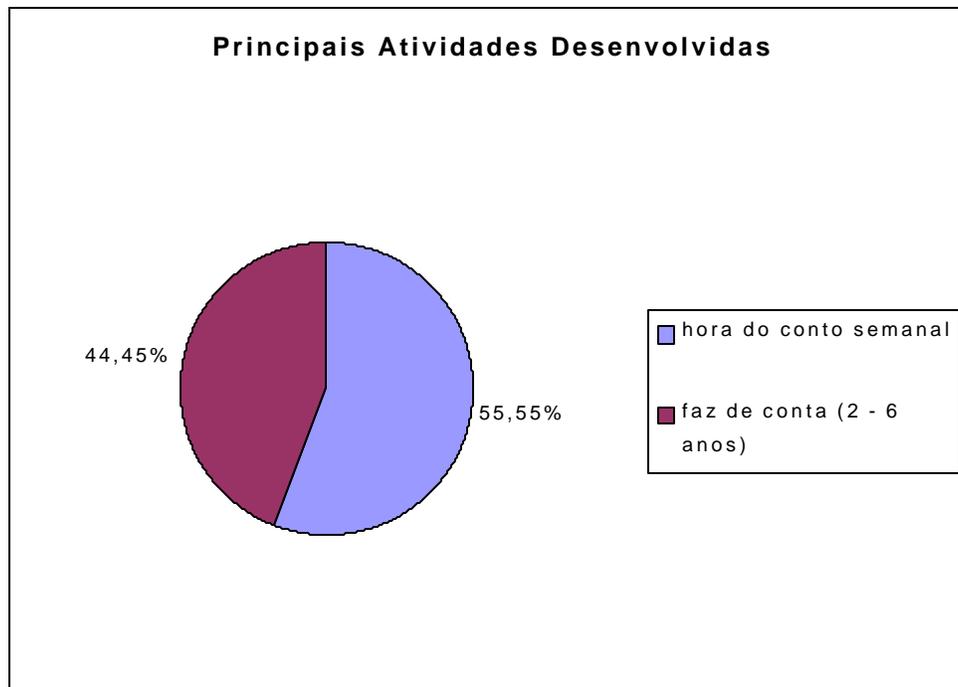


Fig. 3 - Principais atividades desenvolvidas

Segundo Souto-Maior (1998), a leitura diária de histórias deve ter espaço garantido na rotina das crianças pois, através desta atividade elas podem construir um repertório próprio de histórias, em uma linguagem diferente da fala cotidiana.

No que diz respeito ao faz de conta, a Brinquedoteca G informou que brincar de boneca, de professor e de papai e mamãe é muito importante naquele espaço pois um dos objetivos dessa brinquedoteca é trabalhar valores familiares, procurando sempre compreender a realidade da criança. A Brinquedoteca H considerou que o faz de conta propicia a desinibição, o desenvolvimento da linguagem, auxilia no trabalho de grupo e na compreensão dos limites de cada um. A entrevistada desta brinquedoteca afirmou que quando crianças de diferentes faixas etárias brincam juntas no faz de conta, há um expressivo desenvolvimento da linguagem nas crianças com menor idade, pois estas aprendem com os colegas que possuem idade maior, este fato foi confirmado por Vygotsky.

Outras atividades e brincadeiras citadas por 70% das entrevistadas foram: o teatro de fantoches; pintura e desenho; música; fazer e costurar roupinhas de boneca;

brinquedo de roda; construção do boi-de-mamão; confecção de brinquedos de sucata; bambolê; passar anel; esconde-esconde; boca de leão; pular corda; elástico; pião; amarelinha; dança da cadeira; pau de fita; bate manteiga; cobra cega; ioiô; biboquê; cinco marias e realização de trabalhos com argila e gesso.

4.4 Acervo e mobiliário

Neste estudo foi considerado como acervo das brinquedotecas os brinquedos; os jogos; os livros de literatura infantil; as roupas e acessórios do faz de conta e os brinquedos de parque, das áreas livres externas.

De acordo com as informações obtidas 37,5% do acervo das brinquedotecas foi formado por doações. A Brinquedoteca G têm caráter assistencial e teve 100% do seu acervo constituído por doação. A Brinquedoteca B formou seu acervo através de verba específica da ABRINQ-NATURA-Programa Crer para Ver e também através de doações da comunidade. A Brinquedoteca C constituiu seu acervo com verba própria da Instituição e por meio das doações realizadas pelos pais dos alunos a cada início do ano letivo. A Brinquedoteca D estruturou o faz de conta com roupas e acessórios doados pelos pais do alunos (bolsas, sapatos de salto alto, chapéu, cintos).

Com referência as doações, 100% das entrevistadas informaram sobre o estabelecimento de critérios de seleção para as doações que fazem parte do acervo. A Brinquedoteca C têm como critério de seleção a observação da faixa etária das crianças e o material em falta nos espaços.

Conforme os dados obtidos, com relação a aquisição do acervo com verba da própria instituição, 62,5% adquiriram jogos e brinquedos observando três critérios principais de seleção ou seja: atendendo as solicitações das crianças; segurança e benefício oferecido pelo brinquedo ao desenvolvimento infantil. O critério baixo custo não foi apontado por nenhuma das instituições estudadas.

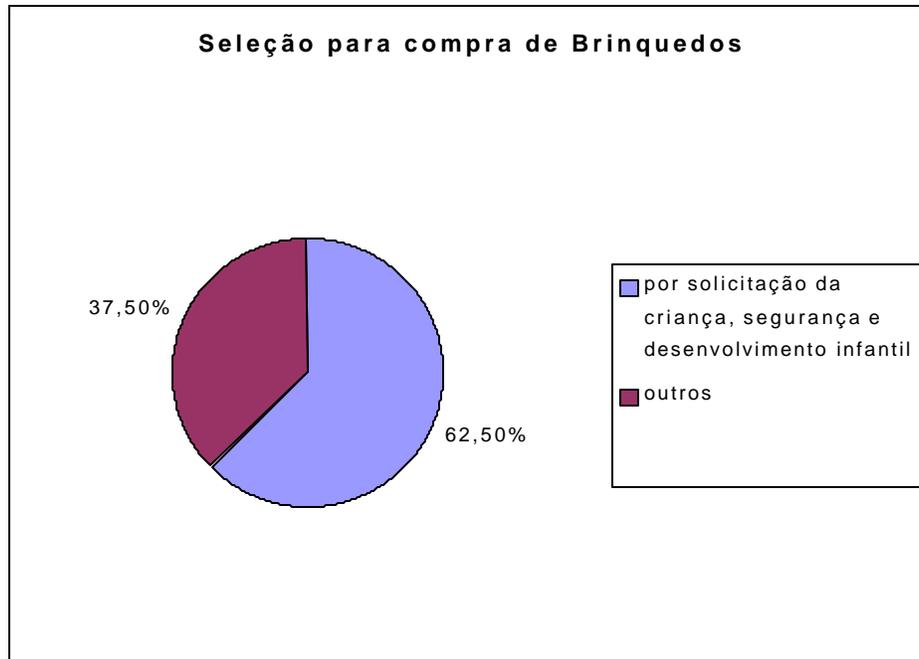


Fig. 4 - Seleção para compra de brinquedos

No acervo de 100% das instituições, a bola e a boneca encontravam-se presentes. A questão 31 do questionário indagou sobre o número de brinquedos pertencentes ao acervo, porém exceto a Brinquedoteca B, coordenada por uma bibliotecária, respondeu a esta indagação porque possuía o acervo registrado em Livro Tombo, a exemplo de como é realizado em bibliotecas. Sendo assim não foi possível o levantamento do número de brinquedos das demais brinquedotecas. A Brinquedoteca B têm registrado no acervo o total de 470 itens entre brinquedos e jogos, assim distribuídos: sessenta dentro do critério desenvolvimento afetivo; quarenta brinquedos relacionados ao desenvolvimento visual; quarenta itens direcionados ao desenvolvimento tátil; cinqüenta brinquedos para o desenvolvimento auditivo; oitenta direcionados ao desenvolvimento da linguagem; oitenta destinados ao desenvolvimento motor; quarenta brinquedos classificados para o desenvolvimento espaço e tempo e oitenta brinquedos diversos, que visam atender atividades gerais. A Brinquedoteca G, que possui como um dos objetivos principais o desenvolvimento da afetividade, apresentou 50% do acervo constituído por bonecas e bichinhos de pelúcia. A Brinquedoteca C afirmou que as crianças que freqüentam o espaço atribuem pouca importância aos

blocos de construção e apontou ser difícil relacionar um tipo de brinquedo com o desenvolvimento de uma determinada capacidade (visual; tátil; auditiva; afetiva; motora, etc.) pois a função do brinquedo é determinada pela forma de como a educadora direcionará o objeto.

Baseado nas informações coletadas, os brinquedos mais citados pelas entrevistadas foram: miniaturas de utensílios domésticos; livros de literatura infantil; quebra-cabeça; fantoches; jogos de encaixe; carrinho; caixa de ferramentas; cavalinho de pau; fantasias; jogos de construção; bichinhos de pelúcia, boneca e bola.

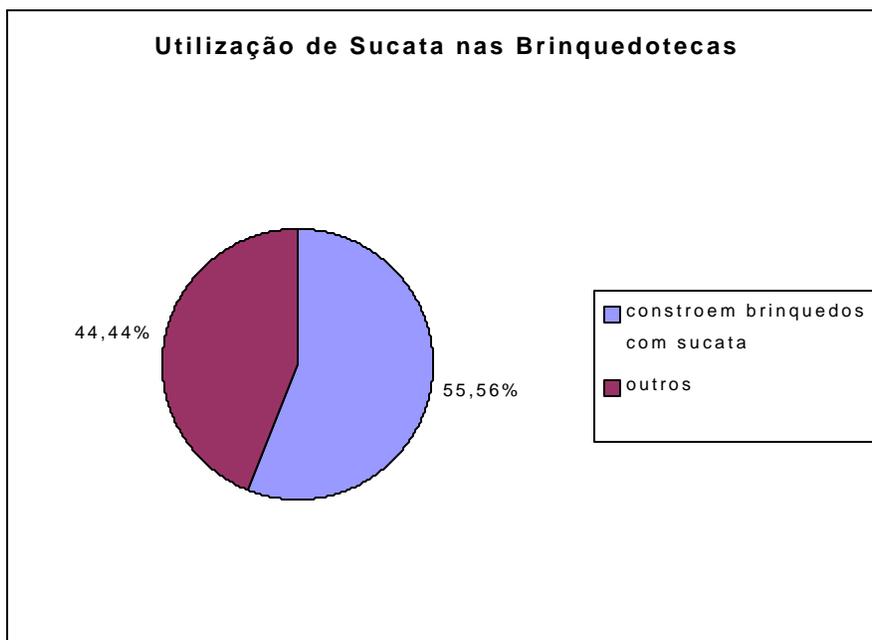


Fig. 5 - Utilização de sucata nas brinquedotecas

Muitas brinquedotecas possuem em seus acervos brinquedos construídos pelas crianças com utilização de sucata. Com base nos dados obtidos 55,56% das Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis confeccionam brinquedos com sucata. Esta atividade, além de ser uma forma econômica de obtenção de brinquedos, possibilita dar asas a imaginação da criança, quando sua criatividade é desenvolvida. Os materiais usados por estas brinquedotecas para a confecção de brinquedos são: madeira; isopor; garrafas de plástico; copos descartáveis; caixas de sapato; caixas grandes (de geladeira); caixas e palitos de fósforo; palitos para churrasco; pauzinho de picolé; papel; radiografias, tampas de garrafa; discos de vinil;

plástico; tecido; latas de refrigerante; caixas de leite; serragem; papelão; revistas; conchas achadas na praia; areia, fios de lã, etc. Verificou-se exemplos de brinquedos construídos com sucata, são: Brinquedoteca E - fruteira com disco de vinil e boi de mamão; Brinquedoteca H - casa de boneca utilizaram caixas de leite; Brinquedoteca B - biboquê e boi-de-mamão; Brinquedoteca C - casa de boneca com o reaproveitamento de caixa de papelão que acondiciona geladeira.

Conforme os dados obtidos em relação ao mobiliário das brinquedotecas, 100% desses espaços utilizaram estantes para acondicionamento do material. Foi observado que muitas destas estantes possuem prateleiras altas, o que dificulta o livre acesso da criança ao brinquedo. Por outro lado, 67% das brinquedotecas fizeram uso de caixas para guarda de brinquedos, principalmente os com peças pequenas e 23% possuíam armários para a guarda do material. A Brinquedoteca F utilizou baldes de plástico coloridos para guardar brinquedos que continham pequenas peças. Os baldes com brinquedos eram acondicionados em estantes abertas.

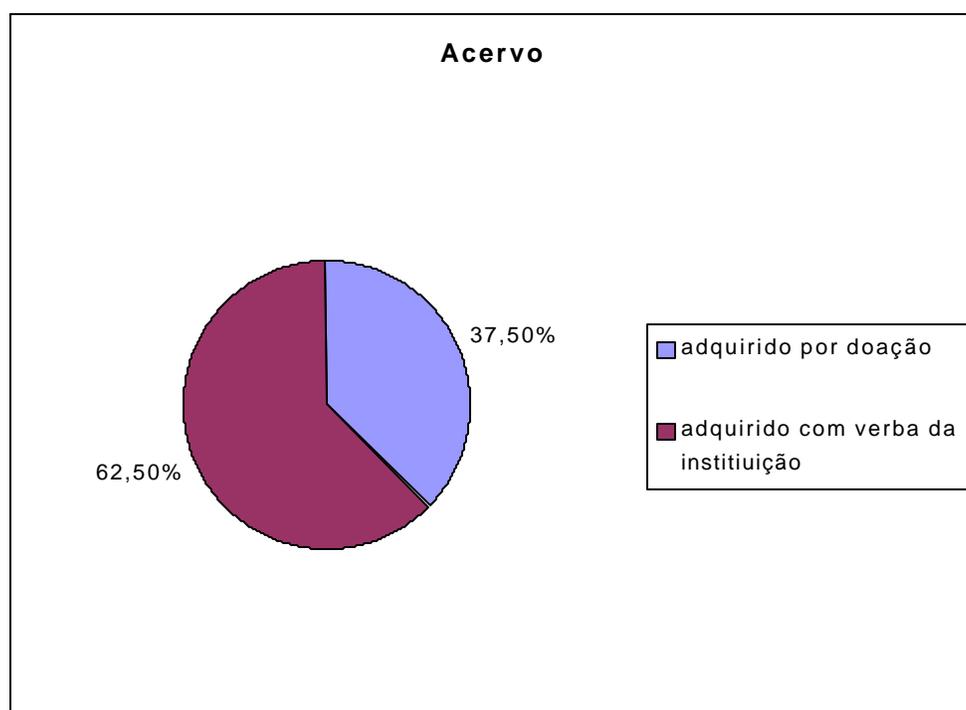


Fig. 6 - Acervo

De acordo com os dados tabulados, 55,56% das brinquedotecas totalizaram mais de 200 exemplares de livros de literatura infantil, porém 88,89% dos acervos das brinquedotecas não estavam registrados tecnicamente.

Ainda quanto aos livros infantis 100% dos acervos não estavam catalogados nem classificados, justificando-se neste caso a presença de um bibliotecário para organização do acervo.

5. Conclusão

Tendo em vista que a Brinquedoteca B foi construída pela comunidade, o que demonstra a conscientização da importância do brincar naquela localidade, sugere-se as demais brinquedotecas estudadas um contato mais próximo com as famílias dos alunos e com a comunidade de maneira geral, objetivando a melhoria dos serviços prestados por esses espaços, como por exemplo o resgate da ludicidade e à cultura local através da brincadeira.

Sendo que um dos objetivos das Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil é proporcionar a interação de pais e filhos através do uso dos jogos e tendo em vista o fato de que nenhuma das brinquedotecas analisadas prestam serviços de empréstimo, sugere-se às coordenadoras das brinquedotecas da Rede Pública bem como Instituições não governamentais que utilizem os serviços prestados pela FUNDAÇÃO ABRINQ/NATURA (Projeto Crer para Ver), com a finalidade de, através de projeto específico, obtenham verba necessária para aquisição de brinquedos e jogos destinados ao empréstimo domiciliar. No caso das brinquedotecas particulares, uma verba fixa anual poderá ser destinada para a aquisição de brinquedos, bem como campanhas semestrais para arrecadação desses brinquedos, onde estariam envolvidos nesse processo, as crianças, os pais e a comunidade.

Com relação ao número de crianças que freqüentam as brinquedotecas, concluiu-se que os espaços referentes as Brinquedotecas A, C, D, E, H e I poderiam ser ampliados visando melhor atender as necessidades das crianças.

Quando o brinquedo ou o jogo são direcionados essencialmente ao fator pedagógico perde-se um pouco da ludicidade. Como a grande maioria das Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil de Florianópolis direcionam brinquedos, brincadeiras e jogos também com fins pedagógicos, sugere-se que estes espaços sejam abertos aos sábados, por exemplo ou que, durante a semana, seja destinado um horário específico para a brincadeira realmente livre.

Conforme foi dito anteriormente, umas idéias centrais da abordagem de Vygotsky é que o desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico. Sendo assim, visando maior integração das famílias com as Instituições e crianças, sugere-se que as brinquedotecas realizem um cadastro de profissionais da comunidade como costureiras, pedreiros, marceneiros, artistas plásticos, contadores de histórias etc. para que periodicamente visitem as brinquedotecas com a finalidade de transmitir os seus conhecimentos específicos, através da brincadeira, como por exemplo confecção de roupinhas para bonecas, confecção de brinquedos com tecido, criação de brinquedos de madeira, de sucata, etc..

Vygotsky aponta o fator mediação como essencial no que diz respeito a aprendizagem. O brinquedista pode ser visto como um elemento mediador entre a criança e o brinquedo, como por exemplo quando orienta sobre as regras do jogo. Sendo que apenas a Brinquedoteca B possui brinquedista e não havendo no Brasil a regulamentação desta profissão, sugere-se que seja criado um Curso de Especialização em Brinquedo, onde poderiam ser transmitidos os conhecimentos necessários aos profissionais que atuam em brinquedotecas, direcionado principalmente a psicólogos, pedagogos, bibliotecários, assistentes sociais e professores de educação artística, principalmente.

O material registrado, classificado e catalogado facilita tanto a localização do objeto no acervo quanto a tarefa de guarda após utilização, como em uma biblioteca.

Portanto, com exceção da Brinquedoteca B, conclui-se que os acervos das demais brinquedotecas devam ser registrados, visando o conhecimento do acervo propriamente dito, número e tipos de brinquedos existentes no acervo. Com relação a todas as brinquedotecas pesquisadas, sugere-se a classificação e catalogação dos livros de literatura infantil..

Sugere-se às coordenadoras das Brinquedotecas A e B apresentem à Instituição mantenedora um projeto específico ou proposta de trabalho, com a finalidade de canalização de verba específica para manutenção desses espaços. Quanto aos brinquedos da área livre, uma medida econômica, é a colocação de pneus de borracha, pintados de várias cores, dispostos em seqüência. Conforme os pressupostos de Piaget é importante para o desenvolvimento da criança que ela atue sobre o meio. A brincadeira com pneus de borracha desenvolve o equilíbrio e a atenção.

Com o surgimento das brinquedotecas nasceu uma profissão emergente, o ludotecário ou brinquedista. Este profissional trabalha diretamente com as crianças e é necessário que tenha um profundo conhecimento sobre a criança, brinquedo, jogo, brincadeira e sociedade. Sendo assim, sugere-se a contratação de brinquedistas para as brinquedotecas A, C, D, E, F, G, H e I.

Uma das funções das brinquedotecas é diminuir os impactos dos sistemas educacionais muito rígidos. Sendo assim, o mobiliário do tipo escolar não é aconselhável na composição desses espaços pois é necessário estimular o livre brincar. É sugerido, a todas as brinquedotecas estudadas a inclusão, em seus ambientes internos, de mobiliário que traga um sentido familiar como cômodas e armários guarda-roupa, objetivando principalmente tornar o ambiente mais aconchegante.

Piaget afirmou que o interesse é uma forma de afetividade. É também papel da brinquedoteca estimular o interesse da criança pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, assim sendo, com a finalidade de tornar o ambiente da brinquedoteca mais alegre e convidativo ao brincar, sugere-se, exceção feita à Brinquedoteca F, a pintura das

paredes dos espaços com motivos da flora e fauna brasileira e com personagens e brincadeiras relacionadas à cultura local.

Vygotsky atribui valor ao desenvolvimento da imaginação para o desenvolvimento e aprendizagem. Através dos contos de fadas e da literatura infantil de maneira geral, é propiciado o ingresso no mundo da fantasia, quando a linguagem, a sociabilidade e a criatividade são desenvolvidas. Conforme os dados colhidos, sugere-se o aumento do acervo de livros de literatura infantil nas Brinquedotecas A, B, G, H e I.

Sessões de Vídeo são importantes nas Brinquedotecas pois a comunicação visual é um meio que introduz novas questões, proporcionando um despertar de diversos interesses, ampliando assim os conhecimentos gerais das crianças. Todos os espaços analisados possuem estes equipamentos com exceção da Brinquedoteca G. Sendo assim, sugere-se a Brinquedoteca G a aquisição de Televisão e Vídeo.

Um das atividades do bibliotecário é o registro, a catalogação e a classificação do acervo visando proporcionar a organização, a localização, o empréstimo e a guarda do material. Sugere-se a Brinquedoteca E a contratação de bibliotecário, pois o volume de livros existentes nesta brinquedoteca justifica tal medida.

A Brinquedoteca B está localizada atrás da Escola, edificada em parte da área livre, de parque. Nos dias de chuva torna-se difícil o acesso das crianças até o espaço da brincadeira. Portanto, sugere-se a cobertura de parte da área externa, mais especificamente entre a Instituição e a Brinquedoteca. Também é sugerido a esta brinquedoteca a aquisição do mobiliário adequado para a guarda dos brinquedos e jogos pois estando o material organizado, a criança poderá encontrar o brinquedo desejado com facilidade.

A abordagem Vygotskiana aponta o instrumento como um dos elementos mediadores entre o homem e o mundo no contínuo caminho do desenvolvimento e aprendizagem portanto, o brinquedo como instrumento favorece esse crescimento. As Brinquedotecas

Comunitárias atendem um público de um ou mais bairros e são mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas. Algumas oferecem apenas o serviço de empréstimo, outras por sua vez, possuem espaço de convivência. Tendo em vista que as Brinquedotecas de Instituições de Educação Infantil direcionam o brincar também para um brincar pedagógico, sugere-se ao Poder Público a criação de Brinquedotecas Comunitárias, a exemplo dos postos de saúde, visando proporcionar às crianças um desenvolvimento adequado dentro de um brincar livre e prazeroso. A exemplo das brinquedotecas do exterior, deveria haver a possibilidade de empréstimo de brinquedos, principalmente nas comunidades mais carentes.

Brincar sem emoção não é brincar. O brinquedo traz nele as coisas do nosso contexto. Independentemente da classe social, toda criança têm o direito de ter acesso aos variados tipos de brinquedos. É papel do adulto dar a oportunidade a criança de ter acesso deste o brinquedos e brincadeiras mais simples, como com areia e água, até os mais sofisticados, como o computador (conforme a idade), pois a cultura infantil depende diretamente do mundo do adulto. Cabe também ao adulto organizar os espaços especiais para que a criança recrie as brincadeiras pois, quando ela recria, coloca a própria expressão na brincadeira e é, esta diversidade de relações que ela realiza com o brinquedo, bem como na brincadeira, que enriquece o seu desenvolvimento. Além disto, é na brincadeira que se vê a cultura de um país.

Com base nesta pesquisa, os seguintes trabalhos poderão ser realizados futuramente:

- *Projeto de criação de uma Brinquedoteca Municipal;*
- *Projeto de criação de uma Brinquedoteca com brinquedos de sucata;*
- *Pesquisa de Campo sobre as Brinquedotecas da Grande-Florianópolis;*
- *Pesquisa de Campo sobre as Brinquedotecas do interior do Estado de Santa Catarina;*
- *Projeto de Criação de Brinquedotecas Comunitárias.*

Através das informações obtidas concluiu-se também que estes espaços vêm se estruturando a cada dia, devido ao recente tempo de existência dos mesmos. Concluiu-

se também que os profissionais que atuam nesses espaços deveriam realizar treinamentos específicos na área de brinquedoteca, por exemplo, o ministrado pela Associação Brasileira de Brinquedotecas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. S. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 88 p.

_____. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica** : prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos. 9.ed. São Paulo : Loyola, 1997. 295 p.

ALTMAN, R. Z. A classificação dos brinquedos. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p.153-157.

AYMAN-NOLLEY, S. Vygotsky's Perspective on the development of imagination and creativity. **Creativity Research Journal**. [s.l.], v.5, n.1, p.77-85, 1992.

BEAN, R. **Cómo desarrollar la creatividad en los niños**. Madrid : Debate, 1994. 90 p.

BECKER, F. Construtivismo e pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS (1998: Florianópolis). **Anais...** Florianópolis : Copyflo, 1998. P.109-117.

BOMMTEMPO, E.(Coord.). **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo : USP, 1986. 203 p.

BRASIL, L. A. dos S. **Experiências pedagógicas baseadas na teoria de Piaget**. Rio de Janeiro : Forense, 1979. 175 p.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 set. 1990.

BRINCADEIRA é coisa séria. **Revista Veja**, São Paulo, v.31, n.19, p.75, [1998?] (Edição especial).

LACERDA, E.; CARDOSO, M. do C.; LACERDA, N. **Brinquedoteca Carretel da Folia**. Rio de Janeiro: SATA/Rio Arte,1999.

- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil**. In: SEMINÁRIO SOBRE BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Palestra proferida na UFSC, Florianópolis, 22 ago. 1998.
- COLE, M. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. In: **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 10-11.
- CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1994. 427 p.
- _____. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994. 117 p.
- _____. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-22.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 447 p. Tradução de Psicologia Igri.
- FANTIN, M. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo : Nova Fronteira, 1995. 687 p.
- FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: _____. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 25-35.
- GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos-o sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4.ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 173-186.
- GRAJEW, O. Apresentação. In: FRIEDMANN, A. (Org.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. 19-22 p.
- HUSSEIN, C. L. Variáveis que influenciam o comportamento de brincar. In: BOMTEMPO, E. **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo : USP, 1986. 203 p
- KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 53-63.
- _____. **Entrevista concedida a Márcia T. de Borja Ramalho**. Florianópolis, 23 set. 1999.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996. 183 p.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Tradução por Liana di Marco. 3.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 63 p.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

LEITE, D.; ESTEVES, A. **Pedagogia do brincar** : jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura lúdica infantil. 2. ed. Salvador : Arte Contemporânea, 1995. 229 p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.

LIMA, L. de O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980. 284 p.

LINS, M. J. S. da C. **A estruturação da inteligência do pré-escolar segundo Piaget**. Rio de Janeiro: ANIMA, 1984. 140 p.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas : Autores Associados, 1996. 98 p.

MICHELET, A. Classificação de jogos e brinquedos - a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4.ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 160-172.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 430 p.

MUNARI, Bruno. **Como nacen los objetos?** 5. ed. México : G. Gili, 1993. 329 p.

MUTSCHELE, Marly S.; GONSALES FILHO, José. **Oficinas pedagógicas** : a arte e a magia do fazer na escola. São Paulo : Loyola, 1993.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 83-94.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo : Scipione, 1993. 111 p.

PIACENTINI, T. A. **Fragmentos de imagens de infância**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da Filosofia/Problemas**

de psicologia genética. Tradução por Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia A. Di Piero. São Paulo : Abril Cultural, 1983. 294 p.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução por Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1964. 370 p. Tradução de La formation du symbole chez l'enfant imitation, jeu et rêve image et representation.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução por Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987. 389 p. Tradução de La naissance de l'intelligence chez l'enfant.

_____. **Psicologia de la inteligencia.** Tradução por Juan C. Foix. Buenos Aires : Psique, [1948?]. 227 p. Tradução de La psychologie de l'intelligence.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança.** Tradução por Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981. 331 p. Tradução de La genèse du nombre chez l'enfant.

RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 55-61.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1997. 141 p.

_____. Brinquedoteca de universidade. In: _____. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 97-100.

_____. **Brinquedoteca:** sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 96p.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M. da. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores de creche. Petrópolis : Vozes, 1999. 120 p.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil.** Tradução por Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. 100 p.

SMOLUCHA, F. A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. **Creativity Research Journal**, [s.l.], v.5, n.1, p.49-67, 1992.

SOLÉ, M. de Borja. **O jogo infantil:** organização das ludotecas. Lisboa : Instituto de

Apoio à Criança, 1992.

SOUTO-MAIOR, S. D. Do era uma vez... ao final que nem sempre feliz : refletindo sobre o trabalho com a literatura na educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS (1998 : Florianópolis). **Anais...** Florianópolis : Copyflo, 1998. p.65-73.

VASCONCELOS, M. S. A construção da criatividade no desenvolvimento da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS (1998 : Florianópolis). **Anais...** Florianópolis : Copyflo, 1998. p.65-73.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução por Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo : Ícone, 1988. 229 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991. 168 p.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução por Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135 p.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Tradução por Esmênia Rovai. São Paulo: Pioneira, 1993. 212 p.

ZAMBERLAN, M. A. T. Adoção de papéis sexuais em duas situações controladas de brinquedo. In: BOMTEMPO, E. **Psicologia do brinquedo:** aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo : USP, 1986. 203 p.

SITES CONSULTADOS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS. **Estatuto da Associação Brasileira de Brinquedotecas.** Disponível na internet. <http://www.regra.net/educação/estatuto.html> 08 outubro 1999.

BRINQUEDOTECA CARRETEL DE FOLIA. **Reciclagem.** Disponível na internet.

<http://members.tripod.com/~Brinquadoteca/index1.htm> 03 junho 1999.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. **Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos**. Disponível na internet. <http://www.regra.com.br/educação/labrimp.htm> 02 de outubro 1999.