

## O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VIGOTSKY E VALLON

Eliane Campos Ruiz Leite<sup>1</sup>  
Juliana Bueno Ruiz<sup>2</sup>  
Adélia Maria Campos Ruiz<sup>3</sup>  
Terezinha de Fátima Aguiar<sup>4</sup>

Leite, E. C. R.; Ruiz, J. B.; Ruiz, A. M. C.; Aguiar, T. F. O Brinquedo na Educação Infantil: Contribuições de Piaget, Vigotsky e Vallon. *Akrópolis*, 13(1): 13-21, 2005

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo identificar a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil na visão de Vigotsky, Vallon e Piaget. Para tanto, num primeiro momento buscou-se abordar sobre o novo enfoque da educação infantil e, posteriormente, sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Este estudo permitiu analisar e compreender a complexidade dos fatores que influenciam de maneira determinante a educação na sua totalidade e a importância das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A atividade imitativa não é um processo mecânico, mas sim uma oportunidade que a criança tem para realizar ações que estão além de sua própria capacidade, o que contribui para o seu desenvolvimento. As atividades lúdicas favorecem oportunidades às crianças para explorarem aspectos da vida, pois as brincadeiras e os jogos são as melhores maneiras de a criança comunicar-se, sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança convive com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior e permite a ela estabelecer suas relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** lúdico; aprendizagem; educação infantil.

### THE TOY IN THE INFANTILE EDUCATION: PIAGET, VIGOTSKY E VALLON'S CONTRIBUTIONS

Leite, E. C. R.; Ruiz, J. B.; Ruiz, A. M. C.; Aguiar, T. F. The Toy In The Infantile Education: Piaget, Vigotsky e Vallon's Contributions. *Akrópolis*, 13(1): 13-21, 2005

**ABSTRACT:** The present article had as objective to identify the importance of the games in the child's learning development in an Infantile Education according to Vigotsky, Vallon and Piaget. For that, at first, this work searched for dealing with the new approach of infantile education and, later on, with the importance of the toy in the child's learning development. This study has allowed the analysis and the comprehension of the factors complexity which influences on the education on its totality and the importance of the playful activities in the teach-learning process in the Infantile Education. The imitated activities are not a mechanical process, but an opportunity for the children to take actions that are beyond their own capacity, which might contribute to their development. The playful activities provide the children with opportunities to explore aspects of the life, because the games are the best ways for the children to communicate themselves, and those games can be instruments that they have to get along well with other children. It is through those playful activities that the children may live with the different feelings that are part of their inner reality and it also allows them to establish their social relationships.

**KEY WORDS:** playful; learning; infantile education.

### Introdução

As manifestações lúdicas podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente de sua classe social, de sua cultura, de seu momento histórico, de seu meio. Toda criança brinca, e ao brincar, ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

É através do ato de brincar que se abrem caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento mental, permitindo que a criança reestruture, e reelabore

sua forma de compreender, pensar, sentir e interagir com a realidade.

Ao brincar, as crianças podem explorar, imitar, representar, repetir, simbolizar suas experiências e vivências, sejam elas reais ou simbólicas, elaborando-as e compreendendo-as. É, portanto, através do faz-de-conta, que as capacidades simbólicas são desenvolvidas num tipo de atividade que não se restringe às questões e pressões situacionais, permitindo e oportunizando que as crianças desenvolvam sua imaginação, criatividade e memória, enfim, seu crescimento.

<sup>1</sup> Psicóloga, Professora de Pós-Graduação da Universidade Paranaense – UNIPAR, Guaíra e Professora da Rede Pública Estadual de Ensino.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Biotecnologia da Universidade Paranaense – UNIPAR.

<sup>3</sup> Professora da Rede Pública Estadual de Ensino.

<sup>4</sup> Coordenadora Multicampi de Divulgação Universitária da Universidade Paranaense-UNIPAR.

Também, é por meio das atividades lúdicas que as crianças podem desenvolver-se em um ritmo próprio, o conhecimento e conteúdo, trabalhando de maneira integrada e sistematizada nas diferentes áreas do conhecimento, de forma prazerosa, ativa e desafiadora.

A ação de busca e questionamentos para a apropriação dos conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino, exige dos educadores, esforço, participação, problematização, criação, reflexão, socialização do saber; sendo estas relações que constituem a essência da educação lúdica, que se opõe à concepção e interpretação ingênua do brincar, que propicia práticas espontaneístas, não planejadas e não integradas às demais atividades educacionais dentro das instituições de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo identificar a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil na visão de Vigotsky, Vallon e Piaget. Para tanto, num primeiro momento, buscou-se abordar sobre o novo enfoque da educação infantil e, posteriormente, sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Apontar algumas reflexões e questionamentos sobre a importância das atividades lúdicas, e do espaço destinado ao lúdico nas instituições infantis é a preocupação enquanto profissional e a justificativa básica desse estudo.

### A Educação Infantil na Perspectiva Contemporânea

A criança é um patrimônio da humanidade, é o bem maior de seu país, tornando-se, portanto, inaceitável que uma criança brinque menos ou mesmo não brinque, porque ela precisa trabalhar, porque ela não possui a beleza que deveria possuir, porque ela não tem o sorriso que deveria ter, porque ela não resplandece da felicidade que deveria resplandecer, tendo sua infância arrancada pelo sistema sócio-econômico do país em que vive.

Todos esses fatores impostos pela atual realidade brasileira, paralisam as possibilidades de ultrapassar e romper as perversas barreiras sociais. No dia em que o governo brasileiro puder ou quiser oferecer às suas crianças a possibilidade de ostentar toda sua beleza, através do ato de brincar, permitir-se-á a sua inserção como cidadão do mundo, construindo-se como um novo homem, em uma nova sociedade, mais justa, mais lúdica e conseqüentemente, mais feliz. “A criança tem uma vida própria a sua vida. Essa vida, ela tem o direito de vivê-la, e vivê-la feliz” (Claparede, 1973, p.41).

Para Santos (1995), a escola e, mais precisamente, as instituições infantis, também precisam e necessitam modificar-se, tornando-se um lugar, prazeroso para a criança, onde ela tenha a sensação de que esse espaço é seu, que se sinta parte integrante e integrada nesse ambiente, que lhe possibilite o pelo desenvolvimento como pessoa e a construção do conhecimento histórico-social, valorizando-se o universo particular de cada criança.

Por sua vez, Almeida (1998), afirma que é imprescindível, para que realmente ocorra e aconteça essa mudança, tanto na *práxis* educacional e pedagógica quanto nas concepções sobre seu papel, sobre a infância e sobre a sociedade, criar novas alternativas e propostas de mudanças reais e convincentes dentro das instituições de educação

infantil, para que se conheça profundamente, de maneira pedagógica e científica, por quê, para quê e como as crianças brincam, sobre as funções dos objetos que intermediam esse ato impregnado de desejos, fantasia e imaginação, sobre todas as situações lúdicas que facilitam, contribuem e possibilitam o processo de desenvolvimento infantil.

Segundo Almeida (1998), não é possível conhecer nem educar uma criança, sem o conhecimento de como o ato lúdico acontece e se processa, sem esquecer-se também, de que o brincar, o brinquedo e a brincadeira são pertencentes à criança, de forma natural, intuitiva e instintiva. É necessário que haja uma reflexão por parte dos profissionais da educação infantil a respeito do lúdico, no qual se deve repensar e reavaliar o fazer pedagógico das salas de aula dentro das unidades de educação infantil, perguntando-se: É valorizada a brincadeira das crianças? Quando e quanto tempo é destinado as atividades lúdicas no cotidiano escolar?

Conforme Santos (1995), não é suficiente dar às crianças apenas o direito de brincar e o espaço para que o brincar aconteça, é preciso também, despertar e manter nelas o desejo da brincadeira. A formação de professores perpassa pela (re) introdução do lúdico nas instituições infantis, e deve antes de tudo, preparar profissionais que se tornem adultos que saibam brincar.

[...] o sentido real, verdadeiro e funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (Almeida, 1998, p.63).

Na opinião do autor citado, na forma como a educação infantil apresenta-se hoje, a pré-escola é considerada ainda, por muitos pais e educadores como sendo um local no qual as crianças vão para brincar e passar o tempo, ou mesmo um lugar para deixarem seus filhos enquanto trabalham.

Almeida (1998) afirma que essa concepção desvaloriza e desqualifica o trabalho realizado nas instituições infantis, por considerar-se um espaço de brincadeiras espontaneísta, que não necessitam de um planejamento sistemático e articulado, muito menos, um trabalho pedagógico de qualidade e profissional.

A pré-escola e a própria escola formal incorporou de maneira efetiva a oposição entre o trabalho e a brincadeira, entre o conteúdo e as atividades lúdicas onde, ninguém aprende brincando, só trabalhando.

Muitos educadores vêem a infância apenas como um período de carências e dependências, não levando a sério o comportamento, o ato e a maneira da criança agir e sentir o mundo, deixando-se, dessa forma, de arrumar um ambiente organizado e estruturado que oportunizem o desenvolvimento infantil, fragmentando o seu fazer pedagógico em “hora de ensinar” e em “hora de brincar”, não percebendo-se que ambas podem ocorrer de forma conjunta, integrada e simultânea, onde pode-se ensinar brincando ou brincando está-se ensinado.

Observa-se, portanto, a necessidade de uma mudança e paradigmas e concepções acerca do lúdico, dando-se uma

nova abordagem, pois

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado superior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (Santos, 1995, p.12).

Neste sentido, perpassa-se à formação do educador que atua na educação infantil, no qual “[...] depende da concepção que cada profissional tem sobre criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo” (Santos, 1995, p.13), auxiliando, desta forma, o educador também a conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, estar mais aberto à mudança e a modificar-se, tendo uma visão, em todas as suas fases.

Assim, o educador deve tornar-se um mediador, um organizador do espaço, do tempo, das atividades, dos limites, das certezas e das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção. É o educador que deve criar e recriar sua proposta político-pedagógica, proposta que deve ser concreta, crítica, dialética e articulada com os demais educadores da educação infantil, e este educador deve ter competência técnico-pedagógica para fazê-la. É preciso, portanto, que as atividades lúdicas sejam introduzidas na proposta pedagógica e no fazer pedagógico dos profissionais de educação infantil.

É importante ressaltar que algumas reflexões e questionamentos devem permear a ação pedagógica dos educadores das pré-escolares. Estes devem conceber-se como observadores e investigado por excelência. Observar-se e conhecer-se, observar e conhecer suas crianças, os objetos de que fazem uso em suas brincadeiras, como inventam, imaginam, e vivenciam suas experiências e seus significados. Realizar-se uma leitura diagnóstica com base na observação, não passiva, mas mediadora e investigadora do ato de brincar, do brinquedo e da brincadeira infantil. Descobrir-se o conteúdo intrínseco contido na brincadeira e no brincar, isto é, o que está por trás deste ato, envolver-se nas atividades lúdicas de maneiras espontâneas, livres, prazerosas, não somente como educador, mas também como animador.

Todo trabalho pedagógico deve buscar parâmetros e fomentar suas ações pedagógicas do cotidiano escolares, com base nos estudiosos e pesquisadores da educação, tendo pleno conhecimento do processo de desenvolvimento infantil, em toda a sua extensão e complexidade, respeitando as características de cada etapa deste desenvolvimento das crianças, com o intuito de nortear suas ações.

Por não se entender ou compreender este processo ou quais os critérios que as crianças utilizam para suas atividades lúdicas, essas atividades muitas vezes passam despercebidas pelos educadores, deixando de olhá-las com o olhar de observador, investigador, pesquisador sobre o ato de brincar, passando-se a não se valorizar a brincadeira das crianças, esquecendo-se que o brincar é a essência da infância, é o ato

supremo de expressão máxima, de conhecer-se a si mesma, de posicionar-se frente ao mundo e de integrar-se a ele.

Assim, compreender a criança como um sujeito e culturalmente localizado significa dizer que ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais. Estas oferecem a possibilidade, através das mais diferentes propostas, de elaborar e ampliar os conhecimentos, como também tanto a identidade pessoal de cada criança como de cada grupo.

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação, pois a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia pela realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real. Conforme Oliveira (1997, p.31), “[...] quando uma criança brinca de papai e mamãe ela tem a possibilidade de viver papéis que não vivenciaria como criança”.

Segundo Rodolfo (1990), a brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais; deixa de ser encarada como uma atividade inata da criança.

É necessário que nos centros de educação infantil e na pré-escola, sejam oferecidas possibilidades de brincadeira ou de jogos simbólicos que em alguns momentos soam organizados e dirigidos e, em outros momentos, organizados pelo educador; porém de livre opção das crianças. De acordo com Almeida (1998), a possibilidade de participar, desde a construção dos mais diferentes materiais, como fantasias, máscaras, fantoches, marionetes, entre outros, até a sua utilização em dramatizações, teatro ou outras representações de sua opção, se constitui em um espaço de vivência onde a criança trabalha com a imitação e a representação, desenvolve sua autonomia e a estrutura de regras de convívio grupal, dentre outros.

Conforme Walon (1981), ao compreender que a brincadeira está pautada no real, isto pressupõe contextos sociais, onde adultos e crianças estabelecem interações. As interações se constituem em outro eixo organizador do trabalho pedagógico. Organizar o trabalho pressupõe um tipo específico de interações, ou seja, interações que possibilitem trocas, qualificando-as enquanto um tipo específico de aprendizagem.

A relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados atribuídos pela sua cultura através do outros. É importante considerar que este processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existindo conflitos, enfrentamentos, fazendo-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas.

Neste sentido, é importante que o outro eixo de trabalho do educador seja a organização espaço-temporal. Como são as salas em que as crianças estão, que tipo de materiais são colocados a sua disposição e de que forma são apresentados para as crianças assume um papel fundamental.

E traduz, de um lado, a postura que um profissional assume; de outro, sua concepção de educação.

A organização do espaço e do tempo pressupõe que as crianças tenham acesso aos brinquedos e à possibilidade de escolha para vivenciar os momentos de situação livres. Nos bebês a possibilidade de sentar, engatinha, ficar em pé e andar, evidencia os diferentes momentos de fundamental importância na sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que quanto menor a criança, maior a necessidade dela de explorar as características desse objeto, que contribui com o início do processo de representação. Em contrapartida, quanto mais velhas forem as crianças maior deve ser a diversificação dos objetos, vinculando-os às possibilidades de brincadeiras dessas crianças (ex.: louças, bonecas, roupas, móveis, carros, bijuterias, chapéus, maquiagens, etc.). Essa organização precisa ser modificada periodicamente, a partir do interesse e ou desinteresse manifestado pelas crianças.

Os centros de educação infantil e classes de pré-escola ao assumirem a postura de espaço educativo-pedagógico, onde as crianças têm a possibilidade de se desenvolver e elaborar seus conhecimentos objetivam proporcionar a compreensão da realidade que é constituída por um contexto sócio-cultural-política e econômico. Se as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes for possibilitado, é de fundamental importância a atuação do educador. Enquanto mediador, este participa do processo de elaboração dos seus conhecimentos, na perspectiva da apropriação do universo cultural da humanidade.

O profissional de Educação Infantil deve mediar estas situações lúdicas, desafiá-las e desafiar-se constantemente, e na medida do possível, opor-se às atividades diretivas e autoritárias, nas quais se impõem os desejos e as vontades do professor à frente das vontades, desejos, interesses e necessidades das crianças.

Precisa-se voltar o olhar para elas, sobre o que se apresenta a infância, e não, planejar antecipadamente a “aula” esperando-se que flua e aconteça de acordo com planejado e esperado, como algo estanque, pronto e acabado e não como um processo de construção e criação coletiva.

O professor precisa avivar em si mesmo, o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Essa busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer (Oliveira, 1992, p.64).

Deve-se tornar e transformar a práxis educacional e pedagógica espontânea, e não espontaneísta, o que denota grande diferença de significados e concepção na sua forma conceitual, ocorrendo muitas vezes, equívocos e confusões em sua aplicação.

Deve-se ter como premissa que a espontaneidade é o elemento mais significativo do ser humano, onde ele libera

o seu “eu” mais verdadeiro, sendo as atividades lúdicas o meio mais profícuo para a expressão dos seus sentimentos e emoções.

Considera-se a fase pré-escolar, o período propício para trabalhar com o desenvolvimento infantil na sua integridade. Porém, o que ocorreu com as Instituições de Educação Infantil, no entender de Oliveira (1992), é que as mesmas tornaram-se conteudistas, acabando-se com o lúdico, ou tornando as atividades lúdicas somente com um fim pedagógico, com um objetivo, com um caráter de desenvolver-se as habilidades motoras, extinguindo-se a livres expressão dos sentimentos, fantasias, imaginação e de experiências vivenciadas de forma espontânea e prazerosa.

É fundamental que o educador assuma uma postura que facilite os processos de mediação entre o que a criança já traz ou possui de seu contexto familiar e social, múltiplo e variado e o conhecimento e a cultura produzida ao longo da história, tendo o educador, o compromisso de estar articulando esses universos da cultura existente levando-a a apropriar-se desta outra cultura e oferecer-se a ela as condições de tornar-se um ser humano, não apenas inserido no contexto social, mas capaz de modificá-lo e modificar-se.

Para Almeida (1998), a práxis educacional ou pedagógica gira em torno das funções e concepções biológicas, mecânicas e tecnicistas, não levando em consideração os aspectos sociais, afetivos, cognitivos, as experiências e experimentações vividas pelas crianças. O autor ressalta que muitas escolas desconsideram a história de seus alunos, vendo-os de forma unilateral, usando apenas instrumentos e técnicas que não oportunizam o seu desenvolvimento integral.

Enquanto as Instituições de Educação Infantil refrearem a necessidade de expressão da criança em todas as suas formas e aspectos, e enquanto não se satisfizer a sua paixão pelo desenho, pela dança, pelo pintar, pela brincadeira, pelo brincar e pelo brinquedo, não se terá feito educação no sentido mais amplo e profundo do termo.

Conforme Oliveira (1992), a ação educacional pedagógica evidencia-se no momento em que são propiciados instrumentais para que a criança amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo.

É importante considerar que o caráter pedagógico do trabalho não está na operação em si, mas na postura que assume o educador no trabalho que realiza. Por exemplo: brincar de massinha pode ser simplesmente um momento de explorar diferentes formas, cores ou tamanhos; um meio em que usualmente entende-se estar desenvolvendo a coordenação motora; ou ser compreendido como mais um espaço de vivência que possibilita às crianças partilhar significações, experimentar através de diferentes linguagens e interações e a elaboração de novos significados.

Para Almeida (1998), o educador como mediador entre a criança e o mundo sócio-cultural precisa organizar a sua ação tendo como referência as finalidades da educação infantil, os conhecimentos a serem socializados o processo de desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, Deccacha (1994) afirma que além de organizar, o educador tem o papel de integrante do processo: precisa estar atento quanto ao que as crianças brincam, ao que apontam de mais significativo, interagindo, oferecendo novos elementos ao contexto.

É atribuído o papel fundamental de intervenção, organizando a sua ação pautada em interações dialógicas. Conforme Garcia (1997), para realizar este trabalho o educador conta com alguns instrumentos, entre eles, a observação, o planejamento e avaliação das situações vivenciadas pelo grupo.

Nesse contexto, é importante considerar o papel fundamental do registro. É através dele que se tem a possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica junto ao grupo de crianças. Registrar significa sistematizar as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para avaliar os processos pelos quais passam as crianças; repensar, reestruturar e implementar seu planejamento.

É importante que o educador estruture duas formas de registro. Uma que contenha as observações sobre cada criança: suas relações, interações, processos vivenciados em relação ao grupo (autonomia, participação, enfrentamento de dificuldades, etc.). Outra, as análises do educador quanto ao grupo de crianças considerando situações vivenciadas no cotidiano: se foram significativas como foram organizadas e apresentadas? O que faltou? O que poderia ter melhorado? Quanto à organização do espaço físico e do tempo: beneficiou-se das brincadeiras? As interações: como foi a reação das crianças frente às mudanças da organização? Os acontecimentos relevantes do dia e que não constavam do planejamento: como foram encaminhados? E, finalmente, as facilidades e dificuldades sentidas pelo educador, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores. Registrar significa desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre os desafios, necessidades, convicções e possibilidades.

Para Cunha (1995) o educador, no ato de registrar, deixa marcas de sua história profissional, apropria-se de conhecimentos, reflete e partilha seus registros com outros profissionais, contribuindo para repensar a Educação Infantil.

Na medida em que o educador estiver sistematizando a sua própria ação e o processo vivido pelo seu grupo, torna concretas as suas intenções na proposta pedagógica, que leve em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania das crianças.

Diria que esta possibilidade existe se o educador tiver um contato criativo com aquilo que ensina; se esse saber lhe faz sentido e, de algum modo se acha relacionado com a construção de seu projeto pessoal e existencial. Pois, só então se pode dizer que ele se apropriou e, por isso mesmo pode usar aquilo que sabe. É este tipo especial de intimidade e familiaridade com o saber que lhe permite dimensionar o seu não-saber e, em consequência, reconhecer o lugar do aprendiz, e se identificar com ele, de ouvi-lo, de saber aguardar pelo seu gesto e acolhê-lo como legítimo. [...] Fazendo uso do que sabe e ao mesmo tempo projetando-se para o desconhecido, o professor também brinca. Mais do que isso, ensina aos seus alunos o valor desta brincadeira no território da cultura, sem o que nenhum significado real é encontrado na seriedade em que lhe é imposta

em contra partida (Rosa, 2001, p. 85).

Tais considerações evidenciam que o lúdico na Educação Infantil deve ser entendido pelo professor como a essência da infância, sendo esta, sua principal atividade nesta fase de vida e, para uma análise da atividade lúdica, faz-se necessário que o educador penetre nesse mundo de fantasia e imaginação, pois é através do brincar, do brinquedo, que a criança compreende o mundo em que vive.

O brincar é tão importante para o ser humano como respirar. Os adultos vivem procurando brincadeiras que os façam fugir, mesmo que momentaneamente da realidade, para sentirem-se bem e refeitos para a vida real. Portanto, o brincar, o brinquedo e a brincadeira são formas importantes e criativas de a criança descobrir a si própria, o seu mundo, e o mundo complexo dos adultos.

#### A Influência do Brinquedo no Desenvolvimento da Criança

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, Piaget (1978) afirma que o sinônimo de infância é o brinquedo, o brincar e a brincadeira, sendo isto para a criança o que o trabalho é para o adulto, caracterizando-se desta forma, sua principal atividade nesta fase de sua vida. Também é correto afirmar, que toda criança brinca, independentemente de sua cultura, época, meio ou classe social.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando esta construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (Kishimoto, 1996, p. 40).

O lúdico é a essência da criança, na sua forma mais intuitiva e espontânea, transformando em jogos, brinquedos e brincadeiras o próprio mundo da criança. Vigotsky (1989, p.87) acredita que o brincar fornece às crianças um importante suporte mental, “[...] que lhes permite pensar e agir de diferentes maneiras, sendo que a natureza do brincar simbólico é muito importante para o desenvolvimento infantil”. Para esse autor, a dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária e as regras.

A situação imaginária criada pela criança preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Assim, um brinquedo que interessa a um bebê não interessa a uma criança mais velha. As regras presentes no brincar não são regras explícitas, mas que a própria criança cria. Pode-se dizer, que o desenvolvimento desses dois aspectos delinea a evolução do brinquedo das crianças.

Para Piaget (1978, p.63), “[...] o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, sem precisar muito de acomodar realidades externas”. O autor considera o jogo como um fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos

externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Nesta perspectiva, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Os estudiosos do desenvolvimento infantil acreditam que o brincar, ao contrário de sua aparência ou conceito equivocado e superficial de “passatempo” ou simplesmente diversão, desempenha uma função extremamente importante para a criança em formação e no entendimento do seu desenvolvimento psicossocial, ajudando a criança a assimilar comportamentos que são requeridos na vida adulta.

Estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Wallon (1981), que se dedicou a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada nesse processo dialético e histórico. Este teórico construiu suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele.

Assim, a mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nessa relação.

Wallon (1981); Vigotsky (1989) utilizam para o estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional que, frente ao seu objeto de estudo, compreende-o a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, sem dicotomizar sua totalidade, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus genes. Para não cair no reducionismo, não se pode separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e socioculturais.

Essa abordagem trabalha com a noção de estágio enquanto realidade psicológica, articulada com a noção de desenvolvimento individual construído a partir das interações sociais, visando ao conhecimento objetivo da criança. As interações são ações partilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações. Exige mobilização por parte dos sujeitos, no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições.

Não é possível dissociar o biológico do social, pois, desde o nascimento, a criança está em relação, sendo a partir do outro que suas primeiras atitudes tomarão forma e significado. Para Wallon (1981), o ser humano é biologicamente social.

Wallon (1981); Vigotsky (1989) concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais. Ainda, segundo os autores, entre emoção e inteligência existem elaboração recíproca: as conquistas afetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e

vice-versa.

Vigotsky (1989) salienta o fato de que as emoções e o intelecto se articulam em um sistema dinâmico e significativo, sendo mutuamente dependentes. Por exemplo, uma criança que já domina a linguagem, ao falar em público, gagueja. Após a aquisição da marcha e da fala, a criança começa a romper com o mundo subjetivo no qual estava imersa, quando ainda não distinguia o eu e o outro. Através das atividades de exploração e investigação do mundo dos objetos, apropria-se do mundo objeto e passa a contar com sua inteligência para se comunicar com o social no qual está inserida.

Ainda, para Vigotsky (1989), a aquisição da linguagem faz com que aja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Através da mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção), a linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

Vigotsky (1989) exemplifica que na criança, em um primeiro momento, a fala acompanha a ação. Ao mesmo tempo em que está brincando de carrinho, por exemplo, ela vai narrando:

[...] estou indo pela BR e, aqui tem uma curva. [...] em segundo momento a fala se antecipa à ação (regula a ação): [...] e tem uma ponte quebrada na frente, vou ter que frear. [...] e, em um terceiro momento ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento (Vigotsky, 1989, p. 96).

No período dos três aos cinco anos, ocorre incremento da emoção, objetivando a aquisição da identidade. Assim, a criança se expressa em oposição ao outro, dizendo não a tudo, aprende a delimitar o que é ela e o que é o outro, iniciando o uso dos pronomes (eu, meu, teu). Ao mesmo tempo em que deseja diferenciar-se dos demais, percebe a profunda dependência que tem em relação a sua família. Momentos de oposição alternam-se com momentos de sedução, nos quais a criança procura ser aceita e amada.

A relação da criança com seu mundo familiar se diferencia, segundo o lugar que ocupa e o papel que lhe é conferido. Neste período, ela se sente estritamente solidária com sua família e ao mesmo tempo deseja de autonomia, o que lhe causa repetidos conflitos.

Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensório-motor e projetivo), através das atividades de investigação, caracterizada pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. A inteligência das situações, também denominada de inteligência prática, refere-se aos momentos em que a criança resolve problemas práticos e imediatos, como por exemplo, apanhar objetos ou utilizar-se de instrumentos para a solução dos mesmos, ou seja, constituem-se em ações

exteriorizadas pela criança, através do ato motor. A imitação consiste em interiorização, composta de automatismo, caracterizada pelos gestos e pela invenção, nas quais a criança expressa sua criatividade.

A imitação exige não apenas a discriminação e a seleção dos gestos, mas também a invenção, objetivando uma melhor distribuição desses gestos no espaço e no tempo. O que vai provocar a elaboração de gestos necessários será a prática social. “A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante à própria emoção” (Wallon, 1981, p.106).

Para Vigotsky (1989), a imitação é promotora do desenvolvimento humano, na medida em que a criança pode imitar uma série de ações que se encontram bem além dos limites de suas próprias possibilidades.

As crianças têm a capacidade de imitação intelectual consciente, determinado que a aprendizagem evoque e promova seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal que consiste, no entender de Vigotsky (1991), na distância entre o desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue executar sozinha e o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente.

De acordo com Vigotsky (1989, p.102), a boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal e fazendo com que “[...] o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em desenvolvimento efetivo real amanhã”.

É importante ressaltar a representação como capacidade de criar uma imagem mental articulada com outras imagens, pois permite o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado. É através da representação que se cria e promove o desenvolvimento enquanto espécie.

Segundo Wallon (1981), no desenvolvimento infantil, a representação surge da imitação e a supera, pois a representação acontece apenas no plano simbólico, enquanto que a imitação ainda está presa no plano motor. Por exemplo, a criança identifica-se com o objeto, imaginando ser um automóvel ou um cachorro.

A brincadeira do faz-de-conta constitui uma das situações mais comuns em que as crianças trabalham com esta subjetividade. Frequentemente, acontecem situações tais como: utilizar-se de objetos presentes para representar outros que estejam ausentes (pegar uma peça de madeira, dizendo que é telefone); utilizar-se do espaço físico de acordo com o que está representando (enfileirar cadeiras uma atrás da outra, delimitando o espaço para um ônibus); brincar de diferentes papéis (em alguns momentos é mãe em outro é filha...); representar animais usando o próprio corpo (pula como sapo); atribuir ações a objetos inanimados (brigar com o cachorro porque sujou sua casa e o cachorro é representado por uma lata).

Para vivenciar este processo, Wallon (1981), afirma que a criança faz uso de diferentes meios como sons, gestos, palavras, frases, postura. É através do faz-de-conta que estabelecem momentos privilegiados de aprendizagem, quando a criança busca significados já experimentados no seu cotidiano. Novos significados que se fazem importantes

naquele momento de interação estabelecidos pelas situações imaginárias, pelas regras de convivência e pelos conteúdos temáticos, são apropriados.

A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se concentram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, ao assumir papéis, a criança desenvolve-se emocional e intelectual, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco adiante dela mesma.

Brincando, a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-se capaz de se comunicar. O jogo ou o brinquedo é, portanto, fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes (Bomtempo, 1999, p. 62).

Pode-se observar a criança envolvida em diversas situações, como, por exemplo, quando brinca de escola: ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno (enquanto que, em situações de sala de aula, ela comete tais erros); quando repreende os colegas, dizendo que não podem brincar (em outros momentos era ela quem estava na situação de brincar).

O jogo infantil é considerado por Vigotsky (1989), uma forma de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois através do mesmo a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida concreta.

Tanto para Vigotsky (1989) como para Wallon (1981), o ser humano se constrói na relação com o outro. Para o primeiro, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação. Estabelece-se assim, entre a criança e o meio ambiente, um círculo de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações. Para o segundo, a individualidade só se faz possível no social.

O brincar promove experiências e relações com conteúdos sociais, fundamentalmente, quando a criança, ao brincar, recria e representa papéis que se caracterizam nas ações e relações presenciadas, vividas ou vivenciadas em seu meio social, sendo que, neste processo lúdico de representação, mas também, de imaginação e fantasia, está contida a sociedade com a qual a criança se relaciona emocional, social e cognitivamente, pois conforme Leontiev (1991, p.136), “[...] a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas”.

Ao representar e/ou reproduzir os papéis dos adultos, a brincadeira ou atividades lúdicas, de uma forma geral, estendem-se para além de seus próprios limites. O brincar, o gesto que ultrapassa as fronteiras do real ou do concreto na simples brincadeira, tornando-se este ato, um ato impregnado

de magia, alegria, sonhos, imaginação e fantasia, repleto de significância para a criança que brinca.

É neste ato mágico que cria e recria maneiras de estabelecer relações com o seu mundo concreto, mas também, imaginário, que rompe limites e cria novos espaços, de forma imprevisível, criadora e criativa, espaços estes que conquista na sociedade, tornando-se, portanto segundo Deccacha (1994, p.26), “[...] o lúdico em meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental, expressão simbólica de experiências e desejos”.

Quanto mais o brincar, o brincar e a brincadeira suscitam a curiosidade, mais estimulante ela será, e maior será a imaginação e a fantasia. Conseqüentemente, maior será o seu desenvolvimento e preparo para enfrentar as mais diversas situações na sua vida adulta. É com a ajuda da imaginação e da fantasia que a criança consegue entender o mundo e se preparar para a vida.

Ao contrário dos adultos acostumados a lidar com as situações cotidianas de frente, usando a maturidade, a experiência e a razão, as crianças precisam e fazem uso de uma espécie de “filtro”, para que possam compreender e vivenciar as situações boas e também ruins da vida, de uma forma mais branda e amena. Esse filtro são as fantasias, que se tornam um verdadeiro passaporte para a realidade.

Essas fantasias são baseadas na vivência da criança e nos estímulos que os adultos transmitem a ela. Quanto mais elementos ou situações oferecidas e que se aproximem de seu mundo infantil, mais referências e base terão para compreender e enfrentar o mundo real, com seus limites e frustrações, mas também, um mundo fascinante e belo, que lhes oferece inúmeras possibilidades de crescimento e realizações.

A criança que tiver condições de fantasiar e imaginar será um adulto mais ágil, inteligente, criativo, com iniciativa e inventivo para a vida e o trabalho, porque terá desenvolvido integralmente, através das múltiplas e variadas situações de “ensaio” para a sua vida adulta.

[...] o processo de aprender/conhecer/crescer é uma busca constante do novo que estimula a curiosidade e expande a criatividade. Uma relação pedagógica que permite as manifestações das singularidades individuais nas relações intersubjetivas, compreendendo e valorizando a expressão apaixonada da criança por descobrir e conhecer o mundo em que vive (Garcia, 1997, p.99).

Segundo o autor citado acima, isto tudo leva a outros questionamentos ao transportar-se e contextualizar-se as evidências teóricas até o momento abordadas à realidade brasileira, tornando o lúdico, em todas as suas implicações, um agravante, adiante da atual situação sócio-econômica, em que o trabalho infantil encontra-se muito presente.

Na realidade brasileira, uma grande parcela da população infantil, centrada na classe trabalhadora oprimida, é, desde muito cedo, obrigada a trabalhar. E isto é o grande problema do trabalho infantil, ele não caminha junto com a educação, e muito menos, com o direito assegurado, inclusive, por lei, que é o direito de brincar.

Segundo Deccacha (1994, p.56) há um agravante:

“[...] grande parte da população acredita que o trabalho infantil é a única forma de evitar a criminalidade, porque, além de mantê-los ocupados, supre suas necessidades econômicas”. Isto acaba sendo um argumento muito usado para a “aprovação social” do trabalho infantil aceito e até estimulado por toda a sociedade brasileira.

São poucos ainda aqueles que percebem e condenam o trabalho precoce, porque, além de manter o Brasil no patamar mais básico do subdesenvolvimento, expondo, números e dados vergonhosos sobre as condições em que se encontram e vivem as crianças no país, ainda obriga crianças e adolescentes a exercerem funções sem futuro e segurança, esquecendo que certamente elas prefeririam e necessitariam estar brincando e desenvolvendo-se de forma feliz e sadia, ao invés de submeter-se a uma rotina dura e cruel de trabalho e sacrifícios.

De acordo com Deccacha (1994), para reverter este quadro dramático e preocupante, só havendo uma total reformulação na estrutura sócio-econômica no país, além de uma nova redistribuição de renda, mais justa e igualitária.

A família da criança de classe baixa precisa ganhar o suficiente para não mais depender dos ‘bicos’ dos seus filhos. A população brasileira em geral necessita de uma mudança de comportamento e concepções frente ao trabalho infantil, tendo-se a compreensão de que o trabalho da criança deva ser a educação e o brincar, e que, a sociedade como um todo, bem como sua família, tem obrigações e responsabilidades com este ser humano em pleno desenvolvimento.

No entender de Deccacha (1994), a sociedade brasileira está de uma forma estruturada, onde ocorrem dois extremos, ou dois pólos aparentemente opostos e contraditórios, de um lado, uma parcela (proporcionalmente menor) da sociedade melhor situada financeiramente e culturalmente, onde o brincar, o brinquedo e a brincadeira encontram um espaço privilegiado para que o lúdico ocorra, um espaço belíssimo e riquíssimo dentro de uma diversidade e quantidade muito grandes de objetos e situações que estimulam, oportunizam e possibilitam o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e, mais especificamente, da criança inserida neste contexto, fazendo-se acreditar que se pode não somente igualar-se, mas até ultrapassar países tidos como desenvolvidos, porque o povo ou a gente brasileira possui um elemento a mais que os demais povos, que é uma característica da sociedade brasileira, o elemento afetividade.

Essas crianças que em seu cotidiano familiar e social, além de encontrarem com uma grande diversidade de materiais e objetos que as estimulam, também possuem as possibilidades de transitarem entre a herança e identidade cultural até o mundo real, ou o seu mundo atual.

A beleza da infância é um ato, é um gesto de recuperar-se a universalidade em toda a sua dimensão, de reavaliar conceitos e concepções que envolvem toda a sociedade, mas acima de tudo, de reavaliar-se a concepção de infância em toda sua plenitude.

### Considerações Finais

Para compreender adequadamente o desenvolvimento infantil, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, isto é, as etapas já



alcançadas, já conquistadas pelas crianças, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar quando alguém lhe dá instruções, ou fizer uma demonstração, ou fornecer pistas ou ainda dar assistência durante o processo.

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

Essa idéia também é fundamental, porque atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Ou seja, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Pode-se dizer que a atividade imitativa não é um processo mecânico, mas sim uma oportunidade que a criança tem para realizar ações que estão além de sua própria capacidade, o que contribui para o seu desenvolvimento.

Com as propostas de um trabalho referenciadas, pretendeu-se estimular e oportunizar o desenvolvimento das noções de solidariedade, cooperação, sua socialização e expressão de sentimentos e conceitos diversos que perpassam pelo lúdico, visando desta forma trabalhar os conteúdos previstos pelo currículo da educação infantil de forma lúdica e prazerosa.

As atividades lúdicas favorecem oportunidades às crianças para explorarem aspectos da vida, pois as brincadeiras e os jogos são as melhores maneiras de a criança comunicar-se, sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças.

É através das atividades lúdicas que a criança convive com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior e permite a ela estabelecer suas relações sociais.

Quando as crianças jogam ou brincam, passam a ter uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele à sua maneira e possibilidade. As atividades lúdicas transformam-se em afirmações do que está acontecendo e passam a representar o que as crianças entendem.

O papel do brinquedo e das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e no trabalho pedagógico aponta para as variadas funções do lúdico na vida das crianças, tanto nos seus aspectos sociais quanto em instituições de educação infantil. O brinquedo é o suporte do jogo; mediador que possibilita a criança experimentar e representar situações da vida real e concreta ao seu nível, do tamanho de sua compreensão, possuindo uma função socializante.

## Referências

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Revista Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 61-69, 1999.
- CAMPAGNE, F. **O jogo, a infância e a educação**. Toulanse: Privat, 1989.
- CLAPAREDE, E. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.
- DECCACHA, E. **O lúdico na infância**. São Paulo: Bloch, 1994.
- GARCIA, R. L. **Revistando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação**: considerações históricas o cotidiano da pré-escola. São Paulo: FDE, 1990.
- \_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escola**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky e o processo de formação de conceitos**. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIAGET, J. **Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RODULFO, R. **O brincar e o significativo**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedos**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- SILVA, E. N. **Recreação na sala de aula**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1981.

Recebido em: 05/10/04  
Received on: 05/10/04  
Aceito em: 15/11/04  
Accepted on: 15/11/04