

Beatriz Picolo Gimenes  
Rosely Perrone

Organizadoras e Autores

Cleusa Kazue Sakamoto - Ilka Dias Bichara - Lino de Macedo  
Luana Carramillo-Going - Maria Angela Barbato Carneiro  
Moacir Tadeu de Oliveira Junior - Rosa Maria Lopes Affonso  
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira - Vera Lucia Anselmi Melis Paolillo  
Prefácio João Justo

# LUDICIDADE, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS

DAS VIVÊNCIAS DE INFÂNCIA A ARTIGOS CIENTÍFICOS

*Coleção Brincar e Educação*  
*Volume II*



O  
GÊNIO  
CRIADOR

Beatriz Picolo Gimenes  
Rosely Perrone

Organizadoras e Autores

Cleusa Kazue Sakamoto - Ilka Dias Bichara - Lino de Macedo  
Luana Carramillo-Going - Maria Angela Barbato Carneiro  
Moacir Tadeu de Oliveira Junior - Rosa Maria Lopes Affonso  
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira - Vera Lucia Anselmi Melis Paolillo  
Prefácio João Justo

# LUDICIDADE, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS

DAS VIVÊNCIAS DE INFÂNCIA A ARTIGOS CIENTÍFICOS

*Coleção Brincar e Educação*  
*Volume II*

**Direção Editorial**

*Cleusa Kazue Sakamoto*

**Revisão Geral**

*Rodrigo Moura de Oliveira*

**Diagramação**

*Raphael Alexander F. Silva*

**Capa**

*Gabriela Nelly Lie Oishi*

**Conselho editorial**

*Dra Edda Bomtempo*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

*Dr Eduardo Simonini*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

*Dra Maria do Carmo Kobayashi*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Angélica Ilacqua CRB-8/7057**

---

Ludicidade, Educação e Neurociências : das vivências de infância a artigos científicos / Cleusa Kazue Sakamoto... [et al] ; organizado por Beatriz Picolo Gimenes e Rosely Perrone ; prefácio de João Justo. -- São Paulo : Gênio Criador, 2021.

250 p. : il. (Coleção Brincar e educação ; vol. 2)

Bibliografia

ISBN 978-65-86121-44-0

1. Educação infantil 2. Ludicidade 3. Neurociência 4. Brincar 5. Brincadeiras 6. Brinquedos  
I. Sakamoto, Cleusa Kazue II. Gimenes, Beatriz Picolo III. Perrone, Rosely IV. Justo, João

21-2503

CDD 372

---

**1ª. edição - 2021****Genio Criador Editora**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 – sala 804

01451-001 – Jardim Paulistano / SP

editorial@geniocriador.com.br

geniocriador.com.br

**ISBN. 978-65-86121-44-0**

# SUMÁRIO

|                   |   |
|-------------------|---|
| APRESENTAÇÃO..... | 6 |
|-------------------|---|

## PREFÁCIO

|                         |    |
|-------------------------|----|
| <i>João Justo</i> ..... | 13 |
|-------------------------|----|

## **CAPÍTULO 1** Desenvolvimento Moral e os Contos de “As Mil e Uma Noites”

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| <i>Luana Carramillo-Going e Lino de Macedo</i> ..... | 17 |
|------------------------------------------------------|----|

## **CAPÍTULO 2** O Cantar como Instrumento no Desenvolvimento Infantil: Ritmo e emoção na educação da voz do escolar

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| <i>Moacir Tadeu de Oliveira Júnior</i> ..... | 55 |
|----------------------------------------------|----|

## **CAPÍTULO 3** Os Brinquedos, as Funções Executivas, a Elaboração Afetiva e da Linguagem na Aprendizagem

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| <i>Rosa Maria Lopes Affonso</i> ..... | 80 |
|---------------------------------------|----|

## **CAPÍTULO 4** O Brincar em Diferentes Espaços e Contextos

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| <i>Ilka Dias Bichara</i> ..... | 110 |
|--------------------------------|-----|

## **CAPÍTULO 5** A Formação Lúdica de Professores

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| <i>Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira</i> ..... | 131 |
|--------------------------------------------------|-----|

## **CAPÍTULO 6** A Brinquedoteca na Universidade

|                                            |     |
|--------------------------------------------|-----|
| <i>Maria Angela Barbato Carneiro</i> ..... | 155 |
|--------------------------------------------|-----|

## **CAPÍTULO 7** Ludicidade e Criatividade: Reflexões sobre a formação profissional

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| <i>Cleusa Kazue Sakamoto</i> ..... | 186 |
|------------------------------------|-----|



**CAPÍTULO 8** Memórias do Brincar: Um resgate junto aos professores

*Vera Lúcia Anselmi Melis Paolillo* ..... **202**

**CAPÍTULO 9** Inteligência, Afetividade e Ludicidade: Reflexões pela Psicogenética e Neurociências até à adolescência

*Beatriz Picolo Gimenes e Rosely Perrone* ..... **228**

# APRESENTAÇÃO

Poetas, pintores, escultores, cientistas, educadores... Muitos são os que se ocupam do brincar.

Carlos Drummond Andrade, importante escritor brasileiro, retrata o brincar neste breve trecho de seu

poema, acima citado, revelando seu imenso contentamento quando brincava na rua, dia afora. Aponta que o tempo do brincar não é o mesmo tempo cronológico. O tempo do brincar parece estar vinculado ao tempo do prazer, da felicidade e do entusiasmo, que não tem prazo para terminar.

Esse tempo, que em primeira instância parece perdido e inútil, é fortemente carregado de um movimento interno híbrido, que mescla percepção, compreensão, interpretação, organização, imaginação, criatividade e tantas outras habilidades.

Brincar é uma experiência de liberdade, de satisfação e de alegria, que enlaça emoções, desejos e pensamentos, que contorna o corpo e encanta a alma. Envolve presente, passado e futuro, em uma espiral que se expande horizontal e verticalmente, ao longo da existência humana.

*Tarde?*

*O dia dura menos que um dia.*

*O corpo ainda não parou de brincar  
e já estão chamando da janela:*

*É tarde...*

**“Brincar na rua” de  
Carlos Drummond Andrade**

Talvez por isso, a humanidade tenha se atracado na ludicidade. Talvez, porque novos processos de vida sejam produzidos nas ações lúdicas, não importa se orgânicos, psíquicos ou socioculturais. Há um encadeamento nessas ações que amplia competências e influencia a saúde integral do homem.

Nessa perspectiva, a partir da brincadeira, podemos escutar e ler sinais que a criança nos mostra. Inicialmente, as brincadeiras utilizam movimentos corporais em seu contexto espaço-temporal de forma espontânea e prazerosa. O bebê brinca explorando o próprio corpo, por meio de experiências sensório-motoras.

Esse percurso segue com o desenvolvimento e com ele as atividades lúdicas da criança passam a envolver o corpo e a imaginação, associada a representações plásticas e cênicas. É o mundo encantado entrando na vida humana.

Mais à frente, as brincadeiras caracterizam-se por ações lúdicas que favorecem a interação social e o estabelecimento de regras, conectados a processos cognitivos da memória, da linguagem e outros; são os jogos de socialização.

Assim, brincar tem também uma função no campo da Educação, tratando-se de uma estratégia privilegiada para produzir e viabilizar conteúdo. À vista disso, brincar é estruturante, seja do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, ou seja no sentido da constituição psíquica. A ludicidade, portanto, ocupa um lugar ativo no universo humano.

A coleção “Brincar e Educação” pretende reafirmar o brincar enquanto um ato universal presente na vida, desde sempre. Ações lúdicas possibilitam encontros consigo mesmo

e com o outro, autoconhecimento e entendimento do entorno, momentos de fantasia e de realidade.

Seguindo esse caminho, os coautores deste volume 2 “Ludicidade, Educação e Neurociências - Das vivências de infância a artigos profissionais” fazem um resgate da sua própria história e articulam com a atividade profissional.

Este livro reúne artigos de profissionais que se ocupam do brincar no dia a dia, seja na intervenção direta, na pesquisa ou no ensino, mostrando as diversas facetas da ludicidade na existência humana.

O livro congrega experiências que ultrapassam as linhas divisórias de cidades, estados e países, cruzando não somente territórios, mas também a teoria e a prática, o nascimento e o desenvolvimento, o corpo e a mente do homem.

Não por acaso, esta obra tem como prefaciador João JUSTO, professor e investigador acerca da maternidade, perinatalidade, parentalidade e vinculação humana.

A rota da vida, que se inicia com a concepção, segue rumo à idade adulta após o nascimento, passando pelos devidos ciclos e enfrentando questões das mais diversas ordens, como: as sociais, morais, culturais, religiosas, entre muitas outras. Unindo literatura e estudos científicos sobre o desenvolvimento moral, Luana CARRAMILLO-GOING e Lino de MACEDO (Capítulo 1) mostram como os contos imaginários podem levar a um processo de tomada de consciência sobre os valores morais em relação aos possíveis atos, especialmente de violência, ocorridos no cotidiano de crianças e adolescentes.

É incrível constatar a importância da contação de histórias para a formação do ser humano que, de forma lúdica, introduz a preservação dos costumes e tradições familiares e propicia a manutenção da expressão da vida, da cultura e da capacidade criadora acompanhadas da experimentação de várias emoções.

Além disso, a linguagem humana é multimodal e atravessada por ritmos e rituais lúdicos. A musicalidade e a ludicidade se encontram e se unem ao homem desde o útero materno, acompanhando-o por todo seu curso de vida.

Nessa lógica, o ritmo das palavras e as nuances melódicas de uma canção percorrem o desenvolvimento e os ciclos da vida, sendo base para o aprender simultâneo da comunicação oral e escrita, bem como da socialização e da sociabilidade, conforme relata Moacir Tadeu de OLIVEIRA JÚNIOR (Capítulo 2). Ao falar de aprendizagem, Rosa AFFONSO (Capítulo 3) estabelece uma integração entre as teorias de Piaget e Freud, afirmando que para Piaget o afeto é o motor sem o qual a cognição pode não ocorrer, enquanto Freud aponta a necessidade de estarmos submetidos à ordem do desejo para que a aprendizagem não seja uma ação mecânica.

Seja no domínio da Educação, no contexto da Saúde, no ambiente familiar ou em qualquer outra esfera, o clima lúdico contagia e gera bem-estar. Por isso, brincar tem sido foco de inúmeros trabalhos e pesquisas, que assinalam com veemência tratar-se de um direito, fundamentalmente da criança, em diferentes espaços e contextos, como aborda Ilka BICHARA (Capítulo 4), inserindo o conceito de zona lúdica – o espaço em que ocorre o brincar.

Mas, em quais cenários poderia acontecer o brincar quando não falamos de crianças?

Em quais espaços o brincar e as brincadeiras podem envolver os adultos?

Será que podemos utilizar a ludicidade como estratégia para capacitar professores?

Segundo Sirlândia Reis de Oliveira TEIXEIRA (Capítulo 5), introduzir o brincar na formação do professor permite uma prática reflexiva, colocando o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e autor de suas experiências. Ao compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos potenciais da infância e utilizá-los na Educação, o professor com formação lúdica favorece a participação ativa do aluno, ao mesmo tempo em que possibilita a liberdade e a expressão criativa.

Nessa direção metodológica, um espaço lúdico para formação de profissionais na universidade, permite a observação prática das diferentes teorias, a inovação e o aprofundamento no campo da Educação e suas interfaces com outras áreas do conhecimento. Contudo, tratar da ludicidade no Ensino Superior não é tão simples como parece, pois há grande preconceito em relação à sua aplicabilidade, especialmente quando não se trata da Educação Infantil, explica Maria Angela Barbato CARNEIRO (Capítulo 6). Por outro lado, segundo a autora, o uso da ludicidade e suas bases teóricas na formação docente, cada vez mais reafirma o seu valor e a sua eficiência no âmbito da Educação, bem como na dimensão da cultura e da criatividade do ser humano.

Cultura, criatividade e ludicidade andam de mãos dadas. A criatividade desvenda o conhecimento da singularidade do indivíduo e a percepção da potencialidade inerente ao ser humano, conforme relata Cleusa Kazue SAKAMOTO (Capítulo 7). A autora pontua que, embora as máquinas venham substituindo o trabalho humano, a criatividade não pode ser gerada por sistemas tecnológicos, o que causa preocupação com a Educação no século XXI e sua influência na formação das profissões que exigem novas capacidades.

Nesse sentido, parece urgente que a Educação contemporânea ressignifique a metodologia de formação, sobretudo de professores. Criar um ambiente lúdico em espaços institucionais é um desafio. Contudo, a valorização do brincar e o uso de forma organizada e planejada dos espaços a serem explorados possibilitam à criança interagir, explorar, experimentar, fantasiar e viver experiências como protagonista da construção do seu conhecimento, de acordo com Vera MELIS (Capítulo 8).

Na perspectiva da Neurociência, a ludicidade tem um lugar expressivo para o desenvolvimento neurocerebral, à saúde e à evolução do homem. Esse fluxo progressivo aponta para movimentos e ritmos lúdicos subjacentes aos processos de inteligência e afetividade humana, em cujo caminho o cérebro desempenha função primordial – da ação à reflexão, passando pela representação e pela operação, processo este pontuado por Beatriz Picolo GIMENES e Rosely PERRONE (Capítulo 9).

Portanto, a ludicidade – o brincar, o cantar, os contos de fada, a representação entre outras formas de manifestação – é

uma ação de descoberta, de emoção, de expressão e de cognição, desenvolvida com envolvimento corporal.

Enfim, se iniciarmos esta Apresentação com Drummond foi grandioso, finalizarmos é ainda mais espetacular, ao lermos quando ele escreve:

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola,  
mais triste ainda é vê-los sentados  
enfileirados em salas sem ar,  
com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação do homem.*

Vamos ganhar tempo?

*10 de maio de 2021, Brasil e Portugal.*

**As organizadoras**



## PREFÁCIO

Uma vez mais, Rosely Perrone e Beatriz Gimenes nos confrontam com a densidade do brincar no âmbito da vida humana. É certo que as crianças brincam. Também é certo que as crianças comunicam através dos conteúdos presentes nas suas atividades lúdicas. É mais do que certo que as crianças precisam de brincar para que, transitando do nascimento para a vida adulta, se possam constituir como membros de pleno direito na sociedade humana que ajudam a construir. Atualmente, tudo isto é óbvio, implicando, por isso, consequências em todos os níveis da vida social tocados pela realidade da infância; nos dias de hoje, até os hospitais pediátricos têm espaços para as crianças brincarem! O que já não é tão óbvio é a necessidade de a sociedade atual se esforçar por compreender a essência da atividade lúdica em todos os seus cambiantes.

É no sentido de despertar essa investigação da sociedade atual sobre as origens, os ingredientes e os futuros da ludicidade infantil que Rosely Perrone e Beatriz Gimenes nos colocam perante contribuições multifacetadas de diversos autores que partilham de esta necessidade imperiosa; não podemos viver em sociedade se não compreendermos o significado de várias questões: Porquê, as crianças brincam? Como, as crianças brincam? Para onde se dirigem as crianças, quando brincam?

Para responder a estas questões, nesta obra, são-nos oferecidas diferentes abordagens. Em primeiro lugar, a abordagem

dos contos face à moralidade social relativa às manifestações da agressividade humana, exposta por Luana Carramillo-Going e Lino de Macedo. Em segundo lugar, nas palavras de Moacir Tadeu de Oliveira Júnior, a abordagem do objeto canção enquanto jogo de palavras que permite estudar a interação do desenvolvimento musical humano com o processo educativo da criança. Seguidamente, uma das vertentes mais importantes da ludicidade, a aprendizagem é colocada, por Rosa Maria Lopes Affonso, em diálogo com as visões pioneiras de Freud e de Piaget. Na sequência da necessidade de psicologizar o ato lúdico, o conceito de espaço lúdico integra o espaço físico com os organizadores internos e externos subjacentes ao brincar da criança. Mais interessante, ainda, sobre a questão dos espaços lúdicos é a opinião de Ilka Bichara sobre a noção de zona lúdica enquanto fruto da atividade lúdica das próprias crianças. Entre as implicações práticas do conhecimento acerca do brincar, surge a sua integração na formação dos agentes educativos.

Segundo Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, a pertinência da ludicidade na formação de professores prende-se com as suas consequências no domínio da prática reflexiva; por arrastamento, o aluno assumirá o protagonismo do seu processo educativo e poderá assumir-se como autor da sua experiência de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a participação docente neste processo consegue abrir as portas à faceta mais proactiva do discente com reflexos observáveis no que toca à liberdade e criatividade dos alunos.

Apesar de tudo, a integração de esta visão em contextos de Ensino Superior pode colidir com barreiras mais difíceis de definir e, por isso, mais difíceis de ultrapassar. É que, quando

saímos do campo da vida das crianças, surge um preconceito difícil de transpor, explica Maria Angela Barbato Carneiro. Apesar disso, a organização da aprendizagem acadêmica do professor bem como a sua avaliação profissional impõem, cada vez mais, a necessidade de estudar e de apoiar a faceta lúdica dos primórdios da vida humana.

Uma vez que a produção cultural e a ludicidade não podem dispensar os contributos da criatividade, esta última é convocada para auxiliar no trabalho de compreensão da singularidade do indivíduo. E, em simultâneo, permite uma nova percepção sobre as capacidades específicas de cada ser humano, de acordo com Cleusa Kazue Sakamoto. Na opinião de esta autora, se bem que as máquinas estejam a progredir no sentido de substituírem o investimento humano ao nível da tarefa e da invenção, aos sistemas tecnológicos não cabe a fecundação nem o desenvolvimento da criatividade. Por isso, está a emergir uma preocupação legítima com a Educação no século XXI e com as suas repercussões na edificação das profissões que exigem novas capacidades a todos nós protagonistas de este “admirável” mundo novo.

Por se tratar de um mundo novo, todos os dias inovado, a importância da ludicidade requer uma valorização elaborada em torno dos novos espaços que lhe são dedicados. Na criação de estes novos espaços, urge viabilizar a possibilidade de as crianças agirem em relação, explorarem em relação, experimentarem em relação, fantasiarem em relação e viverem experiências enquanto protagonistas da construção do seu conhecimento, de acordo com Vera Lúcia Anselmi Melis Paolillo.

Finalmente, quando nos aproximamos do conteúdo do último capítulo, damos-nos conta que a interação entre ludicidade, saúde e desenvolvimento só pode ocorrer porque estes fatores partilham e habitam um território comum. Nesse território que costumamos designar por sistema nervoso central, a ludicidade confronta-se com processos internos tão distintos como os intelectuais e afetivos. Nesta coabitação, é possível passar da ação à reflexão e vice-versa, assumindo a bipolaridade entre representação e operação como uma continuidade permanente na nossa vida psíquica, processo sublinhado por Beatriz Gimenes e Rosely Perrone.

Após este breve resumo do universo bibliográfico em causa neste segundo volume de “Ludicidade, Educação e Neurociências - Das vivências de infância a artigos profissionais”, fica óbvia a importância de esta obra. Não são muito comuns as oportunidades de nos atualizarmos sobre a evolução do nosso conhecimento acerca do mundo das crianças, realizando uma leitura de uma nova obra arquitetada com base em vários contributos de vários autores. Mas, neste livro, há um aspeto ainda mais incomum. É que, cada leitura de cada capítulo apresenta uma experiência vivida na primeira pessoa do singular. Em todos estes capítulos, temos um testemunho individual daquilo que é um combate coletivo para trazer a ludicidade para a primeira linha do palco onde a criança é o protagonista principal.

**João Justo**

*Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia  
da Universidade de Lisboa*

# CAPÍTULO 1

## DESENVOLVIMENTO MORAL E OS CONTOS DE “AS MIL E UMA NOITES”



*Luana Carramillo-Going<sup>1</sup>*



*Lino de Macedo<sup>2</sup>*

### Introdução

Não é raro nos depararmos com a violência que nos cerca, nas ruas, no trânsito, ou mesmo em nossas casas. Na escola, como um subsistema da sociedade, constatamos atos violentos entre alunos, os quais são muitas vezes considerados como ocorrências comuns da convivência escolar. São exemplos disso, as brincadeiras violentas, as agressões físicas entre colegas, o *bullying*, o *cyberbullying* e até mesmo os delitos graves cometidos entre pares.

---

1 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Conselheira da ABBri e Membro da ANPEPP. Profa. do Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da UniSantos. Email: [luanagoing@gmail.com](mailto:luanagoing@gmail.com)

2 Livre Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Emérito do Instituto de Psicologia (USP). Membro da Academia Paulista de Psicologia. Assessor do Instituto Pensi-FJLES. Membro da Cátedra Educação Básica, Instituto de Estudos Avançados (USP). Conselheiro da ABBri. Email [lmacedo@me.com](mailto:lmacedo@me.com)

Observam-se, igualmente, no contexto escolar os conflitos entre professores e alunos. Professores relatam que tentam não ser autoritários, que procuram utilizar métodos ativos, mas que se deparam com “espíritos armados”, desentendimentos, agressões morais e até mesmo físicas. Esses profissionais sentem-se desamparados diante da violência, pois não conseguem resolver tais problemas na sala de aula ou por intermédio da direção da escola.

Nesse sentido, pensar em um recurso “estimulador” para a discussão sobre questões morais e violência pode, entre outras possibilidades, cooperar para a cultura da paz nas escolas. O objetivo deste capítulo é fazer um breve recorte de um trabalho realizado como tese de doutorado, defendida pela primeira autora Carramillo-Going (2000) sob a orientação de Macedo, o segundo autor. Nossa hipótese é que as estratégias didáticas, então utilizadas, conservam-se atuais, a julgar pelos resultados obtidos em sua aplicação.

O trabalho envolve a utilização dos contos de “As Mil e uma Noites” como elemento base para as “Assembleias de Dilemas Morais”. Ele foi aplicado como processo de trabalho de 2003 até 2011, em um projeto que atendia 120 crianças da Comunidade Naval em São Bernardo do Campo, intitulado “Projeto Amigo” e de 2014 até 2019, antes da pandemia de Covid-19, desenvolvido em uma escola municipal de tempo integral no município de Santos.

Teoricamente, é composto pela união da literatura com estudos científicos sobre desenvolvimento moral, cuja proposta busca empregar os contos imaginários como processo de

tomada de consciência sobre os valores morais, em relação aos possíveis atos de violência ocorridos no cotidiano.

Essa dinâmica circular entre crianças e jovens, utilizando narrativas de “As Mil e Uma Noites”, possibilita discussões sobre temas sociais, virtudes, valores morais e culturais milenares, pois remontam às tradições da cultura hindu, persa, chinesa, judaica e cristã. Assim, os contos podem ser, por vezes, considerados universais, por estarem repletos de conteúdos existenciais inerentes à humanidade (CARRAMILLO-GOING, 2006).

Constatamos nesses projetos, os mesmos resultados obtidos na pesquisa Carramillo-Going (2000), isto é, a relevância do psicólogo na orientação do grupo, com uma postura profissional responsável pela reflexão e opções sobre os dilemas morais apresentados no conto para os participantes, promovendo um processo de conscientização que favoreça o autoconhecimento e o pensamento crítico quanto aos valores baseados nos Direitos Humanos.

### **Notas sobre o desenvolvimento moral em Piaget**

A preocupação com a violência não é atual, pois grande movimento no Brasil foi despertado em décadas passadas e devemos aqui, a Piaget e a pesquisadores brasileiros, a importância de um trabalho de formação que levasse em conta os procedimentos de construção moral na criança e adolescentes para atingir sua meta maior: a formação do cidadão, que possa atuar de maneira crítica sobre valores e normas sociais.

Reis (2021) apresenta em seu estudo, várias pesquisas realizadas sobre o tema, entre 1984 e 2020, e cita algumas delas dentre as encontradas e orientadas por Lino de Macedo: La Taille (1984), Menin (1985), Botelho (1998), Carramillo-Going (2000), Luna (2008), Frias (2010) e Garcia (2010), bem como mais de vinte outras produções, orientadas por Yves de La Taille, Araújo e Júlio Groppa. A autora na pesquisa, cita também obras relevantes sobre Piaget, que foram elaboradas por Macedo (2005, 2009, 2010); Menin, (2002; 2010); La Taille (2000, 2006) e Araújo (2004, 2007), que abordam o valor dessa formação, levando em conta os procedimentos de construção moral na criança, ou seja, que visam a formação do cidadão.

Nas palavras de Piaget (1998<sup>a</sup>, p. 43): [...] a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema [...]. O ensino fundamental vai do primeiro ao nono ano e abarca um grande percurso de desenvolvimento da criança. Princípios construtivos devem ser trabalhados ao longo desses anos escolares, no cotidiano da criança, respeitando suas estruturas lógicas e morais. Segundo o autor, é durante esse período que na maioria das vezes, a criança passa por estádios diferentes, os quais se iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental com final do pré-operatório, evoluindo para as operações concretas e até entrar na fase intermediária das operações formais.

Nos primeiros estádios em média, as crianças estão presas ao respeito unilateral que nutrem pelos mais velhos e não conseguem discutir entre si, ignorando os procedimentos mais elementares de cooperação intelectual, tais como a lógica



das relações, e a descentralização intelectual necessária para que possam compreender a noção de equidade das relações.

O autor descreve duas etapas no desenvolvimento moral humano (não as caracterizou como estádios) são elas, a moral de coação, a heteronomia, e a moral de cooperação ou da autonomia e entre as duas há uma fase intermediária.

A moral da coação ou da heteronomia está ligada à coação social e ao respeito unilateral, e esse respeito está ligado ao sentimento do dever puro. Piaget (1994) denominou de realismo moral a tendência da criança em considerar deveres e valores independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. Apresentou três características no comportamento do sujeito:

- A. Rigorosa obediência às ordens externas - a regra é a excelência. A regra é imposta externamente pelo meio ou pelos adultos e não elaborada pela consciência do sujeito. O dever é heterônomo.
- B. A interpretação da regra é feita ao pé da letra, não se levando em consideração o espírito da mesma.
- C. A responsabilidade objetiva concebe as regras - a obediência é a atitude aceita, e o julgamento dos atos é feito de acordo com a conformidade material das regras estabelecidas e não em função da intencionalidade.

O realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo; por causa dele a criança é incapaz de

compreender o valor da veracidade do fato; ao contrário, interpreta em função dos seus desejos.

Na fase intermediária, Piaget (1932/1977, p. 171) cita observações de Bovet sobre o fato, “[...] a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original”. Mesmo que nesse caso haja ainda uma semiautonomia, já se pode afirmar que há também um efeito de inteligência, que trabalha por meio das regras morais como de todos os dados, generalizando-os e diferenciando-os. A moral de cooperação ou de autonomia está fundamentada no declínio do respeito unilateral e consequente ascensão do respeito mútuo e da igualdade entre os sujeitos (julgar o outro como gostaria de ser julgado). A criança não é mais coagida pela pressão externa. Nessa fase ela interioriza as regras, suprime o puro dever e começa a aceitar as normas por reciprocidade.

Entre o respeito unilateral de uma criança que recebe uma ordem e não a contesta e o respeito mútuo entre dois adolescentes que trocam seus pontos de vistas, há todo um processo qualitativo. E podemos pensar que as crianças menores, cuja estrutura cognitiva está no início do desenvolvimento do seu juízo de valores, julgam e punem com sanções expiatórias a infidelidade aos contratos estabelecidos entre duas ou mais partes.

Contudo, na medida em que desenvolvem novas estruturas cognitivas, por meio de descentrações sucessivas, constroem um pensamento autônomo e julgam baseadas em um pensamento de respeito mútuo, optando por punições mais próximas dos Direitos Humanos (as crianças provavelmente,

não leram as normas que regem a Declaração Universal dos Direitos do Homem, mas consideramos que elas julgam, possibilitando ao infiel a defesa e as punições, e seriam ausentes de crueldade ou qualquer violação física ou moral).

De acordo com Piaget (1932/1977, p. 96), “[...] a coação moral é parente muito próxima da coação intelectual [...]”. É importante observar que, tanto na metade da primeira como na segunda fase, não podemos pensar somente em coação pura, isto é, respeito somente unilateral; ao contrário, pode existir uma relação afetiva entre as partes, bem como, por mais submissa que possa parecer a criança, ela pode tentar questionar a ordem recebida. Por outro lado, não há cooperação absoluta, de “igualdade entre companheiros”, pois implícita ou explicitamente, um dos participantes pode tentar pressionar o outro.

Ao contrário de seu vínculo com o adulto, a criança não vê seu colega com idade próxima à sua como superior, mas com igualdade. Dessa maneira, aumenta a possibilidade de cooperação e discussão entre os companheiros, que pode variar entre o monólogo individual e a troca de ideias e possibilitar a real socialização da inteligência.

Piaget (1994) afirma que a coação do adulto sobre a criança resultará na heteronomia, isto é, no sentimento do dever e, conseqüentemente, no realismo moral. Por sua vez, a cooperação entre companheiros levará o sujeito à autonomia.

À medida que a criança vai crescendo, a “verdade absoluta” do adulto começa a ceder espaço para afirmativas questionáveis, e surge a discussão. Esse confronto de ideias tanto lhe será útil, com os mais velhos como com crianças de

idade próxima à sua, o que possibilitará a descentração do seu ponto de vista inicial.

Essa descentração sobre o próprio ponto de vista amplia-se nas operações concretas, quando são construídas possibilidades de troca, de coordenação e cooperação, constituindo as condições de objetividade de coerência interna (equilíbrio) e de universalidade das estruturas operatórias. Outro aspecto é que o raciocínio da criança está diretamente ligado aos objetos e não às hipóteses, como acontecerá nas operações formais. Ocorre uma transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, isto é, uma combinatória ou estrutura de grupo (classificação, inclusão, seriação e correspondência termo a termo).

Nessa etapa, há uma progressão na construção do respeito mútuo sobre a regra, isto é, a sua respeitabilidade, manutenção ou transformação depende do consenso grupal. O interesse começa a ser social e o objetivo do sujeito transforma-se. Assim, além de participar, ele se interessa pela regulamentação e legitimação das regras, o que possibilita a cooperação e reciprocidade entre os parceiros. Porém, cada participante do jogo tem opinião pessoal sobre as regras e a cooperação ocorre como intenção. É possível verificar que, na discussão e reflexão entre crianças, nesse nível, há uma predominância da comprovação sem provas e sobre o egocentrismo intelectual.

Piaget (1932/1977, p. 172) questiona:

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? [...] Vemos surgir o sinal, quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo. A reciprocidade parece, neste caso, ser fator de auto-

nomia. [...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

O respeito às normas está ligado à consciência unida ao ideal, ou seja, é um processo construído e não mais um dever vindo como exigência do exterior. O respeito mútuo levará a criança a atingir a autonomia, tanto intelectual como moralmente. Intelectualmente, essa autonomia a liberta dos juízos impostos pelos adultos, permitindo espaço para ela construir uma coerência interna e relacionar-se dentro de um controle recíproco. Moralmente as normas impostas pelas autoridades são substituídas pelas que levam em conta a reciprocidade das relações.

Somente após os dez anos, em média, é que a consciência da regra se transforma completamente. A autonomia sucede a heteronomia, quando as crianças utilizam as regras, prevendo com minúcias as particularidades das regras, bem como, inúmeras possibilidades de armar as jogadas. Procuram estabelecer as regras que irão utilizar para regulamentar o grupo, geralmente tomando como modelo as que são reconhecidas pela sociedade.

Nessa etapa é que se estabelece uma relação entre as discussões jurídicas e morais, características do período formal, quando o objetivo da cooperação, trabalhado por meio de reciprocidade, é o de levar a criança à universalidade moral e à generosidade entre parceiros.

A integração do adolescente na sociedade adulta varia de sociedade para sociedade. O adolescente acredita possuir

um poder ilimitado, que suas ideias são capazes de transformar o mundo, e é só no convívio social, com o confronto de suas teorias e as possíveis críticas, que inicia um novo tipo de descentração do pensamento. Isso o levará, no futuro, do mundo ideal para o mundo real.

De acordo com Inhelder e Piaget (1970/1976, p. 251),

[...] essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas; [...] tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência, [...] dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos.

Piaget (1932/1977) afirma que, após ter anunciado a diferença entre a mentalidade da criança e do adulto, verificou-se em alguns casos, esses permaneciam “crianças”. O mesmo se verificava em sociedades conformistas e gerontocráticas. Observou também o contrário: a criança cooperando com seus parceiros tal qual um adulto. **“O adulto todo já está na criança, a criança toda também está no adulto”**. [grifo nosso] (PIAGET, 1932/1977, p. 73).

Outro fator a se considerar é que, entre os tipos de regras há, ao mesmo tempo, continuidade e diferença de estrutura. Não há estádios globais, caracterizados pela heteronomia ou autonomia, que possam determinar o momento de sua evolução, mas o desenvolvimento deve ser uma sucessão de processos regulares, respeitando um certo ritmo, abrangendo níveis de comportamento e consciência no indivíduo.

Piaget (1932/1977, p. 174) analisou os julgamentos das crianças referentes às sanções e descreveu dois tipos de justiça: “A justiça distributiva, que se define pela igualdade, e a

outra que esteve ligada a consciência comum. A justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção." A primeira é resultado da coação das regras de autoridade, isto é, regras impostas externamente à consciência do sujeito. E "[...] o único meio de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão suficiente, e tornar sensível a repreensão, acompanhando-a de um castigo doloroso." (PIAGET, 1932/1977, p. 179).

E o autor continua, a sanção expiatória apresenta um caráter arbitrário, isto é, a punição aplicada não tem relação com o ato cometido, "[...] a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta" (PIAGET, 1932/1977, p. 180). A justiça está ligada à severidade da sanção, "[...] é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido que a criança devidamente castigada saberá melhor que outra, cumprir seu dever". (PIAGET, 1932/1977, p. 180).

Já a sanção de reciprocidade segundo o autor, é resultado da cooperação e das regras de igualdade. A criança já compreendeu as regras conscientemente e essas não lhe são mais impostas pelo meio externo. A relação está baseada na troca e no restabelecimento da ordem, em caso de rompimento da regra "basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade" (PIAGET, 1932/1977, p. 176), não sendo necessária uma punição dolorosa como no julgamento anterior com a sanção expiatória.

Piaget (1932/1977) classificou as sanções por reciprocidade em seis tópicos, partindo da mais para a menos severa:

a) Exclusão, momentânea ou definitiva, do grupo social em que está inserido; b) Consequência direta ou recíproca ao ato cometido; c) Privar o indivíduo de algo que ele não respeitou ou do qual abusou, como não lhe emprestar algo que ele danificou; d) Devolver ao outro exatamente o que ele fez (reciprocidade simples). É o que ocorre quando se deixa de fazer favores ou se quebra algo de valor igual ao que foi danificado; e) Pagar ou substituir o objeto danificado (sanção restitutiva); f) Simples repreensão, sem nenhuma punição, fazendo o indivíduo compreender que rompeu o elo da solidariedade.

Comentando as sanções escolhidas pelas crianças entre os vários tipos de punições, aponta que, “[...] em lugar de escolher várias punições propostas, é quase sempre à sanção expiatória que recorrem, e sua escolha é mesmo de uma severidade surpreendente.” (PIAGET 1932/1977, p. 184).

Verificou que existem três períodos no desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade externa. O primeiro período, pode-se dizer, caracteriza-se pela ausência de noção de justiça distributiva, que abrange até os sete ou oito anos, período que há uma indiferenciação entre o justo e o injusto. A criança está regida pela noção do dever e da obediência. Aqui o justo é aquilo que está subordinado ao respeito às regras impostas pelos adultos.

Nessa fase, a criança somente questionará as sanções aplicadas se o adulto não punir de acordo com as próprias regras estabelecidas. A criança, para punir a não-obediência às regras, utiliza-se da justiça retributiva, isto é, toda sanção é aceita como legítima, necessária para o princípio da moralidade e entre a justiça retributiva e a igualdade, no conflito, ela



coloca a sanção acima da igualdade, “a autoridade prima pela justiça”, pois sendo as leis dos adultos de origem sagrada e inquestionável, a sanção aplicada deve ser expiatória.

Seja, com efeito, uma regra imposta de fora à consciência do indivíduo, a qual ela transgride, “[...] o único meio de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repreensão, acompanhando-a de um castigo doloroso”. Esse tipo de sanção, apresenta também caráter arbitrário, por “[...] não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (PIAGET, 1932/1977, p. 179), pois “[...] o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (PIAGET, 1932/1977, p. 272).

Em um segundo período, há um processo intermediário, definido como desenvolvimento progressivo da autonomia, “[...] compreendido entre oito e onze anos, aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo [...]” (PIAGET, 1932/1977, p. 271).

A criança apresenta uma evolução do pensamento sobre as relações com o adulto, na qual seu julgamento caminha para a igualdade e respeito mútuo. Mas, segundo Piaget (1932/1977), na prática existe um pequeno atraso. Nessa fase, a criança não aceita mais as sanções expiatórias tão facilmente. Os julgamentos são mais fundamentados na justiça distributiva pela reciprocidade. Além disso, nessa etapa, a criança, optando pela justiça distributiva, julga que “[...] a igualdade prevalece sobre a autoridade ou qualquer outra preocupação. Nos conflitos entre a sanção e a igualdade, por princípio, a igualdade tem primazia.” (PIAGET, 1932/1977).

E, no terceiro período, por volta dos onze ou doze anos, a criança evolui na sua forma de pensar sobre equidade. “No campo da justiça retributiva, isto se reduz a não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas em considerar as circunstâncias atenuante de alguns.” (PIAGET, 1932/ 1977, p. 273).

Conclui o autor, que a opção da criança pela sanção expiatória decresce à medida que a cooperação vence a coação adulta, possibilitando relacionar-se com o grupo por meio da cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, promovendo ações mais solidárias e humanas em relação aos erros dos semelhantes.

Segundo Piaget (1931/1998b) há pelo menos dois tipos de solidariedade: a) “solidariedade externa”, em que as pessoas se vinculam a uma ordem exterior, estando o “certo” na obediência e não na compreensão dos fatos; b) “solidariedade interna”, em que as pessoas não acreditam nas regras como imutáveis, e passíveis de constante revisão, de acordo com a decisão grupal. Para este autor, verifica-se este primeiro tipo de solidariedade nas crianças até 10-11 anos de idade (PIAGET, 1931/1998b, p. 62). Elas estão presas ao respeito unilateral que nutrem pelos mais velhos. Estabelece-se assim, “uma comunhão entre os detentores e os imitadores do uso tradicional, e entre esses próprios imitadores, comunhão, cujo princípio é a regra exterior, que repousa sobre a coerção espiritual dos mais velhos” (PIAGET, 1931/1998b, p. 63). Não conseguem discutir entre si e ignoram “os procedimentos mais elementares de cooperação intelectual, tais como a lógica das relações” (PIAGET, 1931/1998b, p. 69).

Para o autor, é preciso esperar 11 anos para a criança compreender que um objeto situado entre dois outros está ao mesmo tempo à direita de um e à esquerda de outro. A descentração intelectual é necessária para que a criança possa compreender a noção de equidade das relações. Portanto, “[...] coloca em prática sem o saber, as normas de reciprocidade e de justiça que definem a solidariedade interna” (PIAGET, 1931/1998, p. 69). Essa solidariedade é produto da cooperação entre os indivíduos, sendo que a elaboração das leis é grupal. Constata-se, nessa fase, um esforço na respeitabilidade dos artigos propostos, bem como uma jurisprudência, que define os procedimentos a serem adotados em caso de conflito.

Assim, já por volta de 11/12 anos, a criança começa a estabelecer a lógica das relações e apresentar possibilidades cognitivas e morais de compreender e exercitar as noções de uma justiça baseada na equidade com ações solidárias e cooperativas. Nessa concepção ela pode ser crítica diante das normas sociais e compreender o que é justo e injusto e pode colocar em prática às normas de reciprocidade e de justiça que define a solidariedade interna. Na verdade, esse é um longo caminho construtivo (INHELDER; PIAGET, 1970/1976).

### **Promoção do desenvolvimento moral via contos de “As Mil e Uma Noites”**

Problematizamos essas constatações piagetianas, “Como crianças de nove a treze anos julgam e punem um ‘erro’ moral ou judicial?” E, hipotetizando, o estudo poderá contribuir para a compreensão (ainda que parcial) sobre a violência entre crianças?

Em outras palavras, consideramos que contos de fadas podem ser um instrumento adequado, entre outros, para refletirmos sobre questões morais, especialmente porque Piaget já apontava, em seu trabalho sobre o julgamento moral, a necessidade de se apresentar de forma indireta os dilemas a serem julgados pela criança (PIAGET, 1994, p. 175):

[...] é evidente que todo interrogatório a respeito das punições se choca com dificuldades técnicas bastante consideráveis, porque, em tal assunto, a criança é muito mais levada a dar à pessoa que a interroga uma pequena lição de moral usual e familiar, que abrir-lhe seu sentimento íntimo – tendo este na vida apenas raramente ocasião de ser formulado e não sendo, talvez, inteiramente formulável. Assim procuramos apanhar as coisas indiretamente.

Como mediador desse processo, optamos por trabalhar com contos de “As Mil e Uma Noites”, versão Galland (s.d.). Escolhemos histórias que apresentam em seu enredo personagens autoritários e situações de respeito unilateral, nas quais um dos personagens fosse obrigado a respeitar regras sociais impostas por tradições culturais, ou mesmo, por conteúdos autoritários velados. Não é raro, ao ouvirmos contos desse tipo, termos uma análise também autoritária e unilateral acerca da sanção mais justa a ser aplicada no caso da quebra à regra estabelecida.

Os trabalhos foram, e ainda são, desenvolvidos no contexto escolar, por meio de “Assembleias de ‘Dilemas Morais’”, com grupos de 15 crianças que frequentam do quinto ano ao nono ano do Ensino Fundamental. Apresentamos alguns contos pré-selecionados de “As Mil e uma Noites” com desafios morais e deixamos que os grupos discutam e observamos se

a discussão leva o grupo a optar por soluções solidárias, concordantes com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O estudo da transmigração dos contos de “As Mil e Uma Noites” por Nabhan (1990) demonstrou que eles tiveram por principal característica a oralidade, traço da cultura árabe formada por histórias literárias, religiosas, canções e poesias. Essas narrativas chegaram ao ocidente, mais especificamente à França, como literatura árabe, no século XVIII, por intermédio do orientalista francês Antoine Galland (s.d.). Divulgou-as nos salões parisienses, num período de construção política. Assim, eles acabaram por envolver o povo, em razão de seu encantamento, magia e valores morais, já que nelas a “justiça aceita, naquela época, era sempre cumprida”.

Segundo Nabhan (1990), realmente, ao se levar em conta que as narrativas procedem de épocas anteriores ao islamismo, não se pode negar aos árabes o mérito de serem inventores dessa espécie novelesca, em que as narrativas quase sempre se referem a locais como o Tigre, o Eufrates e o Nilo, e seus protagonistas são sempre muçulmanos. A autora afirma que na verdade, a origem desses contos até hoje não foi solucionada e os tradutores dos séculos XIX e XX, Lane (1839), Burton (1885), Salhani (1889), Cansinos Assens (1955), e Khawam (1986), citados pela autora, referem-se a esse tipo de narrativa como “contos do Oriente”, “[...] os manuscritos datam dos séculos XIII ao XVII, mas há referências a um fragmento de manuscritos de “As Mil e Uma Noites”, datada da primeira metade do século IX, confirmando as observações dos historiadores árabes do século X — Maçorsquo; ud e Ibn Ichaq, Al- Nadim.” (NABHAN, 1990, p. 61).

Segundo Coelho (2010, p. 20), a primeira tradução de Galland (s.d.) foi aceita, mas a princípio com muita desconfiança, [...] “não só por duvidarem da fidelidade do autor aos textos originais, mas também pela licenciosidade de seu conteúdo e vulgaridade de estilo, inteiramente oposto à pomposa retórica clássica árabe”. Somente no século XIX, por meio de estudiosos filológicos e não literários, é que essa coleção passou a ser de interesse para a crítica erudita.

Segundo Nabhan (1990), Galand (s.d.) incluiu em seu texto algumas histórias que acreditava terem vindo do informante Hanna, mas, de acordo com Kahwan (1994), esses contos foram emprestados de uma coleção turca e não fazem parte do corpo das noites árabes. Ele, porém, acredita que de qualquer modo, a discussão é infundada, porque a obra tem como característica o fato de ter um texto não-fixo e inacabado.

René R. Khawan (1994), outro pesquisador de “As Mil e Uma Noites”, que merece nosso destaque, nasceu em 1917 em Alep, na Síria. Cidadão francês, membro do Centre National de la Recherche Scientifique, teve como maior preocupação a divulgação da cultura árabe, revelando um mundo fascinante, complexo, com sabor e ritmo poético.

Khawan (1994) apresentou manuscritos datados do século XIII ao século XIX, três dos quais foram microfilmados. Na introdução de sua obra, esse autor arabista afirma que pesquisou durante 39 anos para apresentar um texto definitivo de “As Mil e Uma Noites”. Ele dividiu as histórias em ciclos temáticos: adultério, monstros, criaturas irracionais ou não humanas, ladrões e sabor dos dias (contos de sabedoria),

eliminando a divisão em noites, o que era uma característica básica da obra.

E, em uma entrevista à jornalista Marie-Thérèse Chikani, em 1987, o pesquisador adverte que a divisão em ciclos foi uma decisão sua, por acreditar que esses retratam o espírito da época, datando historicamente a mentalidade e o imaginário do Oriente. Afirmar que utilizou inúmeros referentes às noites árabes, ainda inéditos, junto aos estudiosos dessas narrativas.

Nabhan (1990, p. 71) afirma que “o orientalista Chauvin (1900) informava que os jornais do ano de 1891 anunciaram uma tradução de D. Pedro II para a língua portuguesa, a partir de uma edição árabe”, mas que ela não conseguiu localizar tal tradução. A versão de Galland (s.d.) é a base para a escola de traduções que dura quase três séculos, pois os textos, a partir do século XIX, referem-se mais à edição do texto árabe “considerando-se o número de manuscritos descobertos e que poderão ser ainda identificados nos nossos dias” (NABHAN, 1990, p. 74).

No que se refere à oralidade, menciona que foi por meio dela que se deu a propagação das grandes realizações dos ancestrais, cabendo aos contadores papel de destaque nos primeiros tempos da sociedade árabe, a ponto de interferirem no processo histórico. Citando Bakhtin (1970), Mandrou (1975), Chauf (1979), Gonzaga de Mello (1982) e Zumthor (1983), que nomeiam a sabedoria popular atribuída à oralidade com as expressões “[...] cultura de massa, cultura do povo, cultura oral”, Nabhan (1990, p. 33) afirma que a oralidade pode definir uma civilização à voz viva, preservando a coesão social e a moralidade do grupo.”

Define essa fonte literária e histórica como saber oral e tradicional. O saber oral é a herança da vida que permanece na memória de um povo. O saber tradicional preserva a religião, a história, a ciência natural, a recreação e a literatura, dentro de um espaço atemporal, em que o real e o imaginário se entrelaçam como fonte de conhecimento. Segundo Tierno Bokar, tradicionalista do Mali, citado por Nahban (1990, p. 37),

[...] a escrita é uma coisa, o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram.

O testemunho oral transmitido através das gerações não tem menor valor que o escrito, pois é a fidedignidade da memória individual, do valor do homem e sua relação com a sociedade. A cultura, também compreendida como fruto da tradição herdada, utilizou-se por muitos séculos basicamente da oralidade. Um dos veículos mais utilizados foi a narrativa popular, que possibilitava ao homem a construção de imagens reais e fictícias, em um envoltório repensar, não somente no eu e no outro, como também em no papel na sociedade.

### **Alguns aspectos psicológicos dos Contos Folclóricos**

Segundo Coelho (2010), o estudo do percurso desse tipo de literatura (contos transmitidos oralmente através dos tempos), mostra que têm sido significativos os esforços realizados por linguistas, antropólogos, historiadores, psicanalistas, etnólogos, folcloristas e literatos, entre outros, na tentativa de reconstruir, o mais fidedignamente, a transmigração dessa



modalidade de narrativa, desde sua origem até a época em que vivemos.

A história da transmigração de “As Mil e Uma Noites” relata que, pelos tempos, houve inúmeras ‘reinvenções’ desses contos, com um número ilimitado de variações. Porém, apesar de reescritos inúmeras vezes, seu núcleo central continuou o mesmo. Podemos pensar que a aceitação dessas narrativas, em lugares e tempos distintos pode ter ocorrido, por causa das constantes transformações dos conteúdos dos contos, tecidos com tramas que retratavam situações conflitantes entre os personagens, envolvendo poder unilateral, violência, paixões, virtudes e situações de moral.

Algumas vezes, cometem-se enganos ao creditar a autoria de determinados contos folclóricos a escritores que, na verdade, apenas ouviram os contadores de histórias locais e, preocupados com a possível perda do material precioso que vinha sendo transmitido oralmente, de geração a geração, empenharam-se em compilá-los. Estão, entre esses escritores, Galland, Perrault, Andersen e Grimm.

Segundo Carramillo-Going (2000), longe de se constituírem em contos infantis para diversos ouvintes, essas narrativas, ao contrário, foram utilizadas, ainda que de maneira velada, com intenções sociais, seja como forma de resistência a um invasor da época, seja para defesa da língua e dos costumes.

Ao longo dos anos, algumas histórias foram transferidas de um lugar para outro por determinados povos, por meio da tradição oral, carregando diferentes contextos históricos e sociais, projetando em seu conteúdo explicações ou necessidades de um determinado grupo. A técnica das histórias,

com narrativas de encaixe, isto é, contos que se entrelaçam e enredo que apresentam dilemas cada vez mais complexos. Conforme Coelho (2010), essas narrativas nasceram na Índia, podendo ser mencionadas, como seus representantes principais, Panchatranta, Hitopadecha e Bidpai, conhecidos pelos árabes, como Calila e Dimna. O conto do tipo quadro persa foi copiado da Índia e de outras literaturas anteriores do Oriente.

Outro fato curioso é que durante os séculos XVIII e XIX, os contos preferidos das camadas mais baixas da população europeia eram as narrativas de “As Mil e Uma Noites” que, curiosamente, transmitiam a literatura e os costumes mais cultos da civilização oriental, totalmente distantes da realidade da época e do local onde viviam aqueles povos, segundo Nahban (1990).

É provável que essa predileção se devesse ao fato dessas narrativas apresentarem uma organização com distanciamento das classes sociais e, no entrelaçar de umas com as outras, podemos citar as narrativas que envolvem os enredos que abordam quando o rei necessita do pescador para solucionar um caso, ou quando o bem vence o mal, assim como à possibilidade de haver inversão de bens materiais, ou no caso de narrativas em que o pobre, com esforço e perseverança, consegue ficar rico ou, ainda, por sua generosidade ou coragem, é premiado com saúde e honrarias.

Ao estudarmos esses contos, constatamos que em muitos casos, apesar de o bem sempre vencer o mal, nas narrativas, muitas vezes, o poder está centrado em um personagem, que age e julga por coerção, podendo ser esse o rei, um gênio, um marido, um irmão mais velho ou uma feiticeira.

Mesmo que, no final da história, o erro fosse conhecido por todos, durante muito tempo a justiça permanecia de forma arbitrária, nas mãos de um só. Geralmente se restabelecia a ordem pela vingança: o culpado recebia uma punição semelhante ao seu crime, ou um rei mais poderoso vingava a vítima, matando o vilão da história ou transformando-o em um animal.

Tais fatos não eram questionados pelos ouvintes da época (séculos XVIII e XIX) pois, essas pessoas viviam em contextos morais e sociais semelhantes e acreditavam justa a punição determinada. O conto poderia, também, proporcionar ao seu ouvinte, oportunidade de se projetar no personagem mais fraco e se sentir bem ao resolver o problema por meio da inteligência ou da astúcia, contra o poder arbitrário de um superior.

### **Contos de tradição oral - algumas reflexões morais e psicológicas**

O conto folclórico é uma das formas indiretas de apresentar, para crianças, dilemas que podem ser desencadeadores do juízo moral. Segundo Bettelheim (2015), por ser uma narrativa sem autor, montado e remontado pela história da humanidade, é carregado de conteúdos e problemas existenciais como inveja, amor, coragem, generosidade, justiça, entre outros, inerentes a qualquer ser humano.

Nos contos de tradição oral, outros valores morais podem ser claramente observados, como a generosidade, a prudência, a fidelidade, a humildade e a perseverança, entre

outros. Carregam também tradições que admiramos, em algumas civilizações, como as de tradição africana, em que o beduíno cultivava o respeito à palavra dada desde a sociedade pré-islâmica. Para ele, a palavra tinha um valor moral intenso, ligado ao sagrado e não deveria ser utilizada com imprudência, para que não se corresse o risco de cair em infidelidade religiosa e social.

Constatamos esse fato nas narrativas de “As Mil e Uma Noites”, porém, em alguns casos, ele aparece como um valor arbitrário. Observamos que os conteúdos narrados reportam a situações heterônomas de poder coercitivo do sultão sobre o povo ou sobre as mulheres, ou do gênio sobre um sujeito, e muitas vezes sem possibilidade de contestação.

Esse é o ponto central para a seleção da coletânea, pois nos possibilita verificar se a criança, ao escolher a punição nos casos de infidelidade, entre os contratos estabelecidos entre os personagens, ela analisa a coerção velada existente na narrativa, no qual a situação privilegia somente um dos lados, ou se ela entende que deve ser analisados os pontos possíveis da questão, preocupando-se com a relação baseada no respeito mútuo.

Outro aspecto relevante é que, sabendo do valor literário da obra, bem como da importância de não a alterarmos, procuramos selecionar os contos respeitando a sequência apresentada por Galland (s.d.), ou seja, começamos com o primeiro conto da coleção “Contos Árabes” seguimos com o primeiro bloco de histórias narradas por Xerazade. Ela inicia o primeiro conjunto de contos, “O Mercador e o Gênio”, desencadeador de uma sucessão de situações complexas que envolvem

as outras cinco narrativas: “História do Primeiro Ancião e da Corça”; “O Segundo Ancião e os Dois Cães Negros”, “História do Pescador”, “História do Rei Grego e o médico Duban”, “História do Jovem Rei das Ilhas Negras”, uma desenrolando a outra, até chegar a um final feliz e retornar à história inicial.

Dessa forma, tem-se um encadeamento de histórias, nas quais os personagens, que são o mercador, o gênio, o rei, o vizir e o médico, são os narradores de outras narrativas da coletânea, aqui não citadas. Seus argumentos ou justificativas de defesas dos juízos morais ou de valores vão ocorrendo por meio de um conto, o qual, por sua vez, possibilitará outra nova história. Passam-se assim mil e uma noites, quando o rei Xarair perdoa Xerazade e a proclama sua sultana.

Nesse conjunto de narrativas, constatamos que o enredo apresenta situações de respeito unilateral, nas quais surgem ocorrências em que alguns dos personagens são obrigados a respeitar regras sociais impostas por tradições culturais, ou mesmo, por uma autoridade arbitrária. A narrativa é tão bem elaborada (com conteúdos autoritários velados) que é raro ouvi-la e não nos envolvermos em uma análise, também autoritária e unilateral, da sanção mais justa a ser aplicada no caso da infidelidade à regra estabelecida.

Com o objetivo de clarificar de que maneira essas narrativas são utilizadas como instrumento para reflexões e discussões nas “Assembleias de Dilema Morais” apresentamos o resumo (elaborado por um dos autores) seguida de algumas análises psicológicas de dois contos da coleção versão Galland (s.d.): “Contos Árabes”, que é o fio condutor das demais narrativas, seguido do conto: “O Gênio e o Mercador”.

## Contos Árabes

Conta um conto que um rei, cuja sabedoria e benevolência, teve que escolher, no leito da morte, qual dos seus dois filhos iria substituí-lo. Foi escolhido o mais velho, Xariar. Xazenã, o mais novo, dedicou-se com muito amor e respeito ao novo rei e, como agradecimento, recebeu de Xariar o reino da Grã-Tartária. Depois de dez anos que não se encontravam, Xariar fez uma festa em homenagem à Xazenã. Este, quando parte ao encontro do irmão, volta para despedir-se de sua amada e encontra-a nos braços de outro. Degola os dois e parte. Desiludido da vida, não conta absolutamente nada a ninguém sobre seu infortúnio, nem consegue participar de nenhuma festa ou passeio realizado por seu irmão, o rei Xeriar, em sua homenagem. Em uma de suas reclusões, quando todos os homens vão à caça, descobre que seu irmão também estava sendo traído pela sultana e por suas outras dez mulheres com escravos. Conta, então, tudo o que presenciou a Xariar e este, monta uma nova caçada, da qual retorna escondido e constata a realidade da traição. Desapontado, Xariar propõe ao irmão que abandonem seus Estados e passem a viver uma vida obscura, escondendo o infortúnio. Fogem, andam dia e noite, até que descansam sob uma árvore. Então descobrem que até um dos gênios malignos é traído pela mulher, pois obriga cada um a ter relações sexuais com ela. Trai o gênio com eles e com outros homens, como vingança por tê-la arrebatado no dia de suas núpcias e a separado do seu verdadeiro amor. Frente aos fatos, os dois resolveram retornar cada qual ao seu reino Xariar perde a confiança nas mulheres e decide não ser mais traído. Ordena ao vizir que, a cada noite, providenciasse uma virgem para dormir com ele, a qual, depois deveria ser morta. Para terminar com esse horror, Xerazade, a filha do vizir, pede ao pai para se casar com o rei. E combina com sua irmã Dinazarde, que, após a noite nupcial, a menina deveria pedir, como último desejo, ouvir mais uma História de Xerazade. Ao amanhecer, ela pararia a História num

momento de suspense e a irmã pediria para que vivesse por mais um dia para que pudesse terminar a história no dia seguinte [...].

Fidelidade a quem, a quê, por quê e, principalmente, como ser fiel? Como ser fiel ao outro e a si mesmo, quando os interesses são divergentes? Como ser fiel aos próprios princípios de honestidade e honradez, quando se é obrigado a conviver com injustiças políticas e sociais? Como ser fiel à moral e ser íntegro no convívio social, frente a tantas imoralidades?

Ser fiel é um movimento egoísta, construído no fio da navalha entre o eu e o outro, ou entre o eu e o mundo externo. Não se pode ter certeza de que a fidelidade aos mais nobres princípios e a luta por eles não são simplesmente egocêntricos, como diria Piaget, centrado em um único ponto de vista, não levando em conta a lógica das relações como um todo.

Como podemos observar, na primeira história, o rei manda matar por achar justa tal punição por ter sido traído. A criança escuta a narrativa que o rei, inicialmente, é apresentado como uma pessoa sabia, moderada, admirado e respeitado por todos, fiel a seu povo. Após a traição da sultana, acredita que todas as mulheres traem, julgando-as de acordo com o seu ponto de vista. Então começa a reinar com uma personalidade desestruturada e suas ações passam a ser movidas pelo ódio e pelo rancor, causados pela infidelidade da mulher.

Por ser rei, tem poder absoluto sobre todos, uma vez que não há ninguém que possa dominá-lo, ou mesmo que tenha coragem de desarmá-lo, quando comete tantas crueldades. Ele, centrado em seus juízos, acredita que estabelecerá a ordem por meio de um castigo muito severo, pois quem

ousa trair um rei merece morrer mil vezes. Então, por vingança manda matar uma mulher a cada amanhecer, após a noite nupcial. Surge então Xerazade, a ráwin (contadora), que possibilitará ao rei organizar sua psique doentia por meio dos contos. Segundo Bettheim (2015, p. 110) é “[...] preciso que ele escute atentamente os contos por mil noites para reintegrar sua personalidade completamente desestruturada.”

Xerazade é descrita no conto da seguinte forma: colecionava mil livros de crônicas, de pessoas antigas e poetas passados. Além disso, lera livros de ciência e medicina; sua memória estava cheia de versos, história, folclore e dos ditos de reis e sábios; e ela era sábia, espirituosa e de boa formação. Ao contrário de Xariar, era movida pela coragem, precaução, tolerância e, principalmente, pelo amor; não amor ao rei ou a si mesma, mas um amor maior, amor solidário, pela libertação das filhas de Maomé.

Ela é retratada como alguém que consegue dirigir suas energias positivas, pensa nas possibilidades de conseguir desmontar a armadilha preparada pelo rei. Usa de astúcia e inteligência para não morrer. Analisa as possibilidades que poderão salvá-la e vai escolhendo blocos de contos que irão possibilitar a ele uma nova reconstrução mental. Xerazade não é ingênua como as anteriores, que foram decapitadas. Ela analisa as condições que podem levá-la à morte e tece um plano, ajudada por sua irmã (duas mulheres), para não ser executada.

A nosso ver, Xerazade, é mobilizada a empreender seu plano devido a vários aspectos, entre os quais a percepção da ausência de respeito mútuo e a injustiça das condenações infligidas pelo rei a seu povo. Apresentando uma estrutura



cognitiva diferente das demais, pensa na possibilidade de tomar para si esta questão comum, partilhando um sentimento de interdependência e solidariedade para com a população feminina e seus familiares. Munindo-se de coragem e responsabilizando-se por executar o plano de salvar a si mesma e as outras, estabelece novamente o respeito e o amor ao próximo no coração do rei.

O rei, que era respeitado por sua sabedoria, após a traição e o desequilíbrio mental, parte para uma relação autoritária com o povo e passa a exigir respeito por meio da submissão, do medo e da covardia. Além disso, passa a valer-se da morte para manter o poder e ter a garantia de não ser mais traído.

A tirania do poder do rei se manifesta por: a) estar com seu semelhante nas mãos e regozijar-se em saber que o outro nada poderá fazer a não ser obedecer; b) sentir prazer sádico, pois vê o sofrimento do outro na submissão, medo e na incapacidade de solucionar o problema de outra forma e, c) ter o poder nas mãos e saber que é o único, que todos dependem de seu desejo arbitrário.

É interessante notar que, de qualquer modo, todas as virgens iam morrendo e ninguém contestava. Mesmo Xerazade não ousa enfrentar o rei diretamente, apenas o “engana”, contando-lhe histórias, algumas delas com gênios tão tiranos como ele, repletas de problemas existenciais dos mais variados. Enfim, mostra-lhe por meio do simbólico que todos sofrem, mais cedo ou mais tarde; que todos são traídos, que perdem entes queridos e que ele deveria confiar nos que estão ao seu lado naquele momento, amá-los e respeitá-los,

como gostaria de ser respeitado ou como já o fez no passado com tanta sabedoria. Então, aos poucos, com amor e fidelidade, Xerazade devolve-lhe o equilíbrio e a paz interior.

Antes do amanhecer após a noite de núpcias com Xerazade como combinado, sua irmã Dinazarde pede como último desejo antes de ser executada que ela conte uma história e assim, ela inicia.

### ***O Mercador e o Gênio - conto***

Havia, outrora, um mercador que possuía muitos bens e que, de tempos em tempos, necessitava viajar a negócios. Ao regressar, percorrendo um caminho deserto e incomodado com o ardor do sol, necessitou repousar. Sentou-se e comeu algumas tâmaras, deitando os caroços para a direita e para a esquerda. Sem que ele esperasse, a sua frente, apareceu um gênio enorme, com os cabelos brancos e com um sabre na mão, dizendo que iria matá-lo porque ele havia matado seu filho que, ao passar por lá, fora atingido no olho por um caroço de tâmara. O Mercador, desesperado, pediu clemência ao gênio, alegando que não conhecia o referido filho e que ninguém havia passado por ali. E quando ia decepar a cabeça do mercador, esse lhe fez um último pedido, dando-lhe a palavra, em nome de Deus de que voltaria, dentro de um ano, ao mesmo local, para ser executado. Pediu-lhe, então, que o deixasse ir despedir-se de seus familiares, fazer a partilha dos bens por meio de um testamento, dar alguns presentes a amigos, esmolas aos pobres, libertar os seus escravos e passar os direitos e bens a sua esposa. O Gênio então concedeu que ele fosse. Após um ano, tendo realizado o necessário, o mercador, com muito sofrimento, cumpriu sua palavra e voltou ao local. Lá aguardando o gênio, surgiram três anciões. Um Mercador com uma corça, outro mercador com dois cães negros e um pescador. Os quatro estavam juntos, quando o gênio surgiu para realizar a execução.

Apavorado, um dos anciões perguntou ao gênio se esse concederia um terço da vida ao mercador caso apreciasse a história da corça que ele estava conduzindo e assim os dois outros anciões também narraram por mais dois terços da vida da vida do mercado. O Gênio concordou e todos se sentaram para ouvir as três histórias e assim, ao final libertaram o Mercador da morte.

Nessa história, podemos destacar pontos psicológicos e morais: “solidariedade e cooperação” e “fidelidade à palavra de honra”.

### **Solidariedade e cooperação**

Xerazade, inteligentemente, escolheu o primeiro conto projetando os acontecimentos que ela e o rei estavam vivenciando, isto é, um gênio irado (tal qual o rei Xariar), sofrendo pela morte do filho, tenta achar um culpado para sua dor e quer matar o mercador. Esse, por sua vez, um ano depois, fiel à palavra dada ao gênio de que voltaria ao mesmo local do incidente, encontra três anciões que por ali passavam, os quais, vendo seu desespero à espera da morte, esperam também o gênio (como Xerazade), com o objetivo de acalmar sua ira e poupar o mercador da morte. Negociam com o gênio, contando-lhe suas histórias de vida, assim como Xerazade o faz, para salvar as filhas de Maomé.

As histórias narradas pelos três homens eram carregadas de sofrimento e traições, mas resolvidas com a cooperação de alguém. O gênio, com sua irreverência, foi induzido a ouvir durante um grande período um conto que abordava relações vinculares e possíveis alternativas para problemas tão delicados e geralmente ligados a questões familiares. Também, por

meio do imaginário, o gênio teve que raciocinar que seu ponto de vista não era o único e que outros perderam entes queridos e também foram assolados pelas adversidades da vida. Assim sendo, não deveria punir alguém que não era responsável por sua dor.

Constatamos, além dos aspectos psicológicos, a solidariedade demonstrada pelos anciões, o que Piaget (1931/1998b, p. 61) denominou de solidariedade interna: “[...] os indivíduos, sem estarem submetidos a uma regra sagrada e transcendente, elaboram eles mesmos leis, que, portanto, lhes são internas e que estão sujeitas a revisão e a reajustes contínuos”. Movidos pelos ideais de princípios de reciprocidade e justiça, sem ninguém pedir, comungaram um problema maior. Tentaram mudar o pensamento do gênio, que se apresentava como individualizado, com tirania egocêntrica, para um pensamento objetivo e lógico, obrigando-o a escutar, vivenciar simbolicamente o sofrimento do outro e apresentar um desenvolvimento moral baseado no respeito mútuo e na cooperação. Segundo Piaget (1931/1998b, p. 68), “E a cooperação, sob esse novo aspecto, aspecto intelectual e não mais exclusivamente moral, que assim transforma a razão humana e faz dela um instrumento de verdade, em contraposição, ao pensamento individual que é, acima de tudo, busca de satisfação”.

### **Fidelidade à palavra de honra**

Esse conto apresenta uma coerção muito grande do Gênio sobre o Mercador. O mercador foi acusado de matar o filho do gênio. O primeiro não concordou com a acusação e alegou inocência, pois nem mesmo viu a referida vítima. O

gênio, após a acusação, definiu que a punição pelo ocorrido seria a morte do mercador.

Observa-se que o gênio foi apresentado como uma autoridade arbitrária. Movido pela emoção de ter perdido um ente amado, queria fazer justiça com as próprias mãos, matando o mercador. Não houve provas em relação ao crime, nem mesmo o corpo da vítima apareceu no conto, podendo-se até pensar que não houve crime. Surgiu, durante a narrativa, somente a figura do gênio, autoritária e imperativa, que decidiu tudo por meio da coação.

A defesa do mercador, afirmando não ter visto a vítima, bem como a não-intencionalidade do suposto crime não foram levados em conta pelo gênio quando da decisão de punir. Verifica-se que o conto não apresentou uma situação de respeito mútuo entre os personagens (em que o personagem deveria ser fiel a uma promessa estabelecida entre duas partes de forma justa). Ao contrário, a punição foi imposta pelo gênio, sem a menor possibilidade de questionamento ou defesa por parte do mercador.

O dilema está colocado ao mercador: ser fiel ao contrato estabelecido, à palavra empenhada (voltar para ser morto) e conseqüentemente, apresentar um pensamento moral coercitivo, obedecendo sempre, isto é, apresentar-se aprisionado a uma coação social, vinculando-se com o meio pelo respeito unilateral.

Acreditar que o “bem” está diretamente ligado à obediência, não levando em consideração a relação de equidade e respeito mútuo entre as partes. Analisar os fatos com responsabilidade objetiva, isto é, interpretar as regras ao pé da

letra, permitindo que os acontecimentos sejam julgados independentemente da intencionalidade que os desencadeou. Ou ser infiel à palavra de honra e apresentar um pensamento autônomo, analisando o aspecto injusto da punição imposta pelo gênio, o que caracterizaria uma fidelidade por responsabilidade subjetiva, isto é, baseada nas relações de reciprocidade e equidade. Não só analisar os fatos individualmente, como também, analisar a intencionalidade de quem cometeu o erro, apresentando uma solução fiel aos princípios baseados em direitos humanos e solidários.

### **Considerações finais**

Como procedimento, após a narrativa do conto, selecionávamos algum personagem infiel ao contrato estabelecido na história e questionávamos qual a punição mais justa para ser aplicada. Os participantes decidiam e optavam por soluções expiatórias ou solidárias.

Constatamos que nos grupos compostos por crianças até onze anos aproximadamente, eles não apresentavam uma descentração dos julgamentos emitidos inicialmente, optavam por punições expiatórias para o restabelecimento do equilíbrio da situação.

Quanto aos grupos compostos por jovens 12 a 14 anos as respostas expiatórias decresceram, os participantes ao discutirem as punições dadas aos personagens apresentavam soluções mais solidárias e humanas pautados em um raciocínio por equidade. Por meio da discussão foram capazes de agrupar as opiniões, analisavam a cooperação e as virtudes

dos personagens, como também o respeito mútuo e na lógica das relações estabelecidas no enredo do conto.

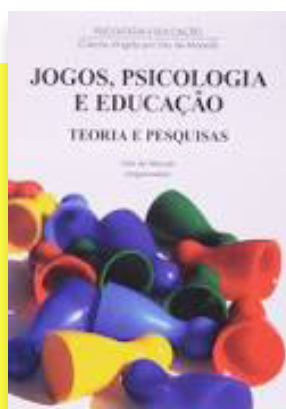
Ao compararmos os resultados dos grupos constatamos ao longo desses anos, os mesmos resultados das pesquisas de Piaget apontado acima, quanto a evolução da criança para a adolescência no que se refere a construção do desenvolvimento moral e as fases da heteronomia, fase intermediária até chegar à autonomia. Verificamos também, a necessidade das “Assembleias de ‘Dilemas Morais’” serem coordenadas por um profissional, com conhecimento científico sobre o tema e que favoreça para essas crianças e adolescentes o autoconhecimento e o pensamento crítico quanto aos valores baseados nos direitos humanos, distanciando-os de qualquer tipo de doutrinação. Parafraseando Macedo (2009, p. 9) destacamos questões por ele abordadas que nos instigam a pensar entre os dilemas morais e o jogo da vida.

Como desenvolver uma forma lúdica e “prazer funcional” de assimilar e se acomodar aos altos e aos baixos que caracterizam nosso viver e agir? Como assumir simbolicamente que o real é mais do que as realidades que teimam em “substituir” ou “subordinar” o real? Como aceitar que no “faz de conta” em que vivemos, com sobriedade e muitas vezes sofrimento, há outras e outras formas de se combinar os “dados”, de representar melhor ou sermos atores mais investidos no papel que assumimos e mais abertos quanto aos prazos de sua validade? Como ‘valorizar as regras’, sem as quais não há jogo, mas sabendo que podem ser alteradas, observadas, reconhecidas, e, no final, que apenas regulam, ou seja, possibilitam formas de interações ou relações que não se reduzem a elas?



Luana C. Going, Lino de Macedo e Beatriz P. Gimenes. Memorial da América Latina. Congresso Internacional de Brinquodotecas da ITLA – International Toy Libraries Association. SP/Brasil, 2011.

Foto: BPGimenes



Obras publicadas dos autores. Primeiro livro de Carramillo-Going e fonte de Macedo citada no capítulo.



## Referências

- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CARRAMILLO-GOING, L. **Um estudo piagetiano em crianças de 9 a 14 anos sobre a punição em contos de As Mil e uma Noites**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- \_\_\_\_\_. Estudo baseado na teoria piagetiana sobre a fidelidade em dois contos de As Mil e uma Noites na versão de Galland. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. XXVI, n. 2, maio-agosto, 2006, p. 53-68. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94626211.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil**. 5.ed. São Paulo: Amarilis / Manole, 2010.
- GALLAND, A. **As Mil e uma Noites**. Tradução de Martins Velho Sotto Mayor. Rio de Janeiro: Livraria Paisagem Rio, (s.d.) v.1.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. (1970). **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- KHAWAM, R. R. **As Mil e uma Noites: damas insígnias e servidores galantes**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MACEDO, L. (Org.). **Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- NABHAN, N. N. **Mil e uma noites e o saber tradicional: das narrativas árabes à literatura popular brasileira**. São Paulo, 1990. Tese (Livre Docência) – Letras, Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. (1932). **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Metre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **La Pedagogie**. Paris , Odile Facob, 1998a.

\_\_\_\_\_. (1931). O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 11-27.

REIS, C. B. M. **Prática dos Profissionais da Educação para prevenir casos de *Bullying* e *Cyberbullying* entre adolescentes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

## CAPÍTULO 2

### O CANTAR COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: RITMO E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO DA VOZ DO ESCOLAR

Moacir Tadeu de Oliveira Júnior<sup>1</sup>



*... a música pode ser entendida como um jogo de regras composto por momentos de tensão e relaxamento capaz de expressar emoções e ideias.*

*Portanto, a música é mais uma forma de expressão do ser humano.*

**Oliveira Junior, 2015, p. 5.**

#### Introdução

Cresci em um lar onde a música fazia parte da expressão, minha mãe tocando violão acompanhando as famosas revistinhas com as cifras das músicas mais tocadas no momento (era o Cifra Club da época) e diz a lenda, que meu pai tocava

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Música. Formado em Canto e Tecnologia. Professor de Técnica Vocal. Psicopedagogo (UNISANTOS) e Pós-Graduado em Voz Profissional (UNILEYA). E-mail: [juninhosolb7@hotmail.com](mailto:juninhosolb7@hotmail.com)

bateria quando mais jovem, isso eu nunca vi, mas o pandeiro e a timba sempre eram usadas.

A música, em suas diversas facetas de estilos sempre estavam presentes nas reuniões familiares através do MPB, Rock, Samba e são tantas variações rítmicas que se torna injusto não citar todas. Enfim, como me soa familiar ouvir Chico Buarque cantando: “Vai passar nessa avenida um samba popular” e, de repente, mudar para Freddy Mercury cantando: “Friends will be friends”, ou então, em seguida, o grande Roberto Carlos com “Verde, amarelo azul e branco também”.

Em meados da década de 80 eu tive a primeira experiência musical, de forma que ainda hoje me recordo, quando não eram mais as músicas que meus pais e tios ouviam, e sim, meus padrinhos é que faziam parte de minha infância musical... Lá, na casa deles, ainda acontecem reuniões regadas pelo Chorinho, linguagem que prevalece como expressão.

E por volta dos cinco anos de idade, a minha memória me conduz às brincadeiras com meus primos, conduzidas pelo “Trem da Alegria”, nas quais seguíamos o que a música dizia: “Piuí, piuí, piuí abacaxi...” Fazíamos uma fila, como aquela da escola mesmo, e procurávamos marchar dentro do ritmo, sem pensar nele: - Pular na verdade. Criança que tem infância prazerosa é arteira!

Claro que eu ainda não tinha o meu pendor formado, mas foi assim que começou a minha expressividade musical conduzida na infância, principalmente pela “tia” da escola que me fez dançar como um cubano e chacoalhar as maracas para uma apresentação escolar e, pela apresentadora de programa infantil, que movimentava as mãos, cantando: “Quem quer

pão?” Enquanto meus amigos e eu tentávamos imitar, sempre na brincadeira.

Brincadeira que me levou à primeira composição musical, uma letra extremamente profunda, envolvendo a “borboleta ‘avua’” e essa frase, que se repetia diversas vezes, no ritmo do violão de minha mãe, que eu me propus a tocar, com uma técnica criada por uma imitação caricata de minha parte, porém original, fizeram aquela plateia ter um comportamento que eu não esperava... Meu irmão mais velho e minha mãe importaram-se nem um pouco, simplesmente continuaram a conversar entre eles e se levantaram e saíram e, sinceramente, pelo que eu me lembre, eu não me importei, pois eu só queria que a tal borboleta “avuassem” ao som dos acordes dissonantes que, para mim, faziam todo o sentido, além do ritmo que não era nada conhecido de hoje, era pura invenção, simples brincadeira de criação e expressividade, na qual eu concretizava, supondo que música é expressão de pensamentos, ideia ou sentimentos. E estava certo!

Por volta dos oito anos de idade, eu e meu irmão mais velho, começamos os estudos de Violão Popular com o professor perto de casa; era um bom mestre e meu irmão aprendeu bastante, mas eu não me identificava, talvez por não criar conexão com as músicas que eram ensinadas, elas não faziam parte da minha realidade. Recordo-me que certo dia o professor perguntou se eu gostava das aulas e eu respondi a verdade, quando minha mãe foi me buscar ele conversou com ela e, sabiamente, ela respondeu: “Se o irmão dele está estudando, ele também irá estudar”. Meu pai sempre guardou silêncio

sobre essa decisão, como eu queria que ele conversasse com ela sobre isso!

Passaram-se dois anos, meu irmão terminou o curso e por consequência, eu estava livre de estudar violão. Já era a década de 90 e, surpreendentemente, eu quis retornar ao violão, quando visitamos minha vó em Brasília, pois estava na moda ouvir os discos “Mega Hits”. Comprei uma fita k7 no “camelô”, que veio incompleta (acontecia bastante) e aprendi a tocar quase todas as músicas desse repertório (claro, não como meu irmão), eu tinha uma facilidade em dar características únicas com meu ritmo descompassado e, daí por diante, eu fui me reconciliando com instrumento na roda de amigos e percebia que ali eu conseguia me expressar, porque toda roda de amigos que se preza, precisa ter um tocador para tocar “Só para contrariar” à Legião Urbana.

Assim, é que encontrei a minha forma de expressão, pelo contato e a liberdade, não obtida a princípio, em aprender um instrumento musical, com a possibilidade de brincar com o ritmo até à concretização, percebendo que eu podia manipular a música, fazendo dela meu meio de comunicação a todos; todavia, quando pensei que já era o suficiente, me vi tocando outros instrumentos! Estudei, então, Licenciatura em Música, Psicopedagogia, Voz Profissional e me tornei professor de técnica vocal.

O grande aprendizado que reflito e concluo dessa jornada, com trilha musical personalizada em diversos momentos, é que a liberdade que nos remete à brincadeira em vários momentos da infância e da fase adulta, permite-nos maior aproximação de um alvo, a princípio desconhecido por ser novo, mas

que ao ser controlado, manipulado, faz-nos sentir seguros em seu desenvolvimento e, por consequência, aprendemos como aquilo funciona, por olharmos em ângulos diferentes...

Contudo, para que isso ocorresse, fora preciso um olhar psicopedagógico “recheado” de literaturas como Walter Howard, Violeta Gainza, Daniel Goleman, a fim de que eu pudesse compreender que não sou fruto do acaso, mas de uma convivência em um meio social rico desse material expressivo e que me fez ir além da pesquisa.

Sim! O saber é valioso se aplicado e solidário com o meio à sua volta. Então, levei-o para as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, utilizando-o com técnicas lúdicas para desenvolver em meus alunos a técnica vocal, em diversas idades, os ajustes vocais específicos e mediante ao que é estudado. E quando noto que há uma barreira na aprendizagem em determinado assunto, a brincadeira torna-se uma ferramenta que vai além da diversão, ela cria no universo das possibilidades (PIAGET, 1985) um caminho possível, a possibilidade de desenvolvimento pela Teoria da Inteligência Emocional (IE), que permitirá o autoconhecimento (GOLEMAN, 1995) e, por consequência, o favorecimento de um progresso específico e exclusivo.

### **O cantar como instrumento no desenvolvimento infantil: ritmo e emoção na Educação da voz do escolar**

O canto infantil, como instrumento de desenvolvimento emocional, auxilia na evolução de outros aspectos, como o social e educacional. O presente estudo investiga nessa área

utilizando-se, de maneira estimuladora, o uso do ritmo das palavras e as nuances melódicas em uma canção, auxiliando no desenvolvimento infantil, sendo base para o aprender simultâneo da comunicação oral e escrita, bem como da socialização, logo da sociabilidade.

Sendo assim, este artigo favorece o uso do cantar como meio educativo, criando mecanismos para que se potencialize o aprendizado através do ritmo e da melodia, pois a música é movimento que acontece pelo indivíduo, apropriando-se dela de forma concreta, estabelecendo-se um diálogo no qual ocorre a expressividade de seu eu interior.

O canto, acrescentado no desenvolvimento educacional de um indivíduo, torna-o mais flexível ao processo de aprendizagem. Pois ao compreender que a voz é a concretização de imagens psicológicas em sons e que o aprender está relacionado ao ato de tornar concreto algo que está sendo aprendido, o uso correto de canções que venham despertar as áreas neurológicas, sendo bases para o novo conhecimento, torna-se um terreno fecundo a ser desbravado.

Assim, apresentamos para o professor-leitor, que ao entender que há um jogo de palavras contido na construção das canções, ele pode investigar a relação existente entre o desenvolvimento musical e o processo educacional infantil específico, que ele queira favorecer, como a iniciação na linguagem escrita, a leitura oral entre outros saberes.

Além disso, com enfoque específico, ele pode investigar como a rítmica das palavras pode auxiliar no desenvolvimento da criança; como as nuances melódicas podem auxiliar no processo da desenvoltura postural; e, como a voz cantada pode



vir a se tornar ferramenta de potencialização do autoconhecimento, do autocontrole e segurança diante de outros ou público, favorecendo na manifestação do senso crítico e cidadania, visto que há um controle de mecanismos que atuam de forma inconsciente na voz falada.

## **Breve retrospectiva dos sons musicais e o ser humano**

Para Schoenberg (1996), a música funciona como um diálogo onde a clareza de ideias é de extrema importância para que haja uma boa conversa. E, partindo deste pressuposto, a música pode ser entendida como um jogo de regras composto por momentos de tensão e relaxamento capaz de expressar emoções e ideias. Portanto, a música é mais uma forma de expressão do ser humano.

Gainza (1988, p. 21) complementa, que “toda conduta envolve uma mudança” e refletindo a respeito, inferimos que toda dificuldade é acompanhada de algum problema passível de solução, seja ela um fator físico, ambiental, psicológico ou técnico. Howard (1984, p. 36) também corrobora para essa questão, quando afirma que “[...] o homem não pode exteriorizar mais do que leva dentro de si”.

Assim, relacionando todas afirmativas, podemos abordar e introduzir o significado das palavras “dom” e “capacidade”. De acordo com o dicionário Michaelis *on-line* (2015, s. p.) “dom” significa “habilidade especial para”, e “capacidade”, a “possibilidade de fazer ou produzir qualquer coisa”. Nota-se que em nenhuma das palavras diz ser “algo exclusivo”, e sim, que dom pode ser entendido como uma facilidade em

aprender; enquanto capacidade, todos têm esse potencial, desde que não haja uma impossibilidade física na questão do cantar.

Tendo, então, como referência, o real significado das palavras acima definidas, se buscamos respostas que ultrapassem os limites da técnica quando todo o repertório a ser ensinado não é o suficiente para que o aluno alcance um resultado satisfatório dentro do cantar, mas na visão do ser humano como um todo integrado, isso pode ser a chave para um resultado musical esperado. Segundo Bicudo (2005, p. 51): “A voz, as emoções, a respiração e o corpo estão intimamente ligados, portanto, mexer com a voz é mexer com o corpo todo [...]”.

Se a voz está integrada no corpo somático, como confere o autor citado, há um contínuo movimento que envolve o ajuste e equilíbrio do ser humano, capaz de influenciar no resultado de seu processo de desenvolvimento musical, harmonização esta que pode também ser compreendida pela óptica piagetiana, quando fala sobre o conhecimento lógico-matemático (conservação quantitativa), por exemplo, em que conhecimento é o desenvolvimento da ação do indivíduo sobre o objeto que está sendo conhecido. (WADSWORTH, 1973).

Assim, o canto é resultado da relação entre o sujeito e o objeto, que é a música. “Significado e compreensão são construídos pelas ações sobre objetos e de experiências com as coisas a serem conhecidas” (WADSWORTH, 1973, p. XV). Da mesma maneira que o indivíduo age e reage sobre o objeto, este exerce influência e pressão sobre o sujeito, levando-o a pensar sociologicamente. O indivíduo além de ser resultado

de sua interação com o meio, expressa suas percepções para este meio, que também, o influencia a todo instante. Assim sendo, esta interação é dinâmica e ativa.

E sendo a música um meio de expressão e considerando que toda expressão pode ser projetiva, como usando um *funk*, por exemplo, a letra pode expressar uma realidade ou raiva, ou, a maneira de cantar pode expressar certa rebeldia. Gainza (1988) afirma que a música reflete os aspectos da personalidade e Bicudo (2005, p. 47) vai mais além, quando diz que “[...] a voz reflete imagens psicológicas em sons”. Se a imagem psicológica pode ser concretizada através do som, podemos concluir que uma pessoa que apresenta algum desequilíbrio psicológico, emocional, por exemplo, pode manifestar o seu som vocal de forma desequilibrada.

## **Ritmo e a expressividade oral**

Segundo Goleman (1995), a palavra emoção vem do latim “movere” mais prefixo e - que significa “afastar-sede”. Portanto, quando falamos de emoções, estamos falando de inclinações para um fazer súbito (repentino). Existem várias definições para emoção e todas estão ligadas ao sentimento e ao agir, influenciado por um estado psíquico ou biológico. O corpo manifesta uma reação para cada tipo de emoção que desempenha uma função específica.

Diante dos aspectos psicológicos que podem interferir no desenvolvimento da técnica vocal do indivíduo, podemos afirmar que, após um trabalho realizado em conjunto entre o pedagogo musical e o psicopedagogo, é possível diagnosticar,

ou seja, identificar o problema que causa a dificuldade do sujeito (técnico ou psicológico) e a intervenção tende a auxiliar no aprendizado, modificando este quadro que geralmente causa a visão distorcida: a ‘falta de dom’ (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015). É de extrema importância reforçar o fato de que nem todo problema ou dificuldade é de caráter psiconeurológico, podendo ser também, alguma limitação física ou deficiência técnica.

Quando um indivíduo consegue manter uma boa relação com a música, é sinal que ele está de bem consigo mesmo, ou, ela (a relação) pode estar sendo uma maneira, talvez a única, que ele tenha para mostrar o seu verdadeiro “Eu” para o mundo. Por meio deste trabalho, podemos confrontar e compreender melhor a afirmação de Howard (1984): “[...] é o ser dotado no plano artístico que, geralmente, coloca os problemas mais contraditórios para serem resolvidos”.

Na voz cantada, há o controle de mecanismos que atuam de forma inconsciente na voz falada, como explica Aquino e Teles (2013), a respeito da produção da voz falada e cantada que utilizam as mesmas estruturas pneumofonoarticulatórias, sendo diferenciadas apenas, pelo fato de ser necessário um treino para o controle destes mecanismos, para se utilizar no canto de acordo com o fraseado musical.

A voz é o resultado não somente de ajustes vocais, de controle respiratório e de estrutura anatomofisiológica, mas também de uma resposta emocional frente ao mundo que cerca o ser falante. De acordo com Brasil et al. (2018), a voz assume uma posição de termômetro do estado emocional, no qual a frequência, ritmo e intensidade sofrem variações.

As emoções são processos que surgem a partir de experiências de caráter afetivo e que envolvem múltiplas variáveis, incluindo como comportamento expresso, a impressão subjetiva, reação muscular interna e cognições, alterando áreas do funcionamento fisiológico e psicológico, preparando o indivíduo para uma ação e de acordo com a teoria psicoevolucionista, são ações que se desenvolveram ao longo dos anos, como respostas adaptativas a situações vividas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).

Cada emoção apresenta um desempenho específico para determinada situação. Na raiva o sangue flui com maior intensidade para as mãos, tornando o sacar uma arma ou golpear alguém uma ação mais fácil; no medo o sangue flui para as pernas, fazendo com que correr seja a ação imediata a ser tomada; e no amor, o indivíduo apresenta maior cooperatividade por haver um conjunto de reações que provocam calma e satisfação (GOLEMAN, 1995).

E assim, como acontece com a fala, é algo aprendido primeiramente através da observação e direcionamento. Para Goleman (1995), a Educação dos sentimentos e das emoções se dá, com maior frequência, por imitação de modelos ainda na infância, no qual a emoção é ao mesmo tempo o meio e a mensagem. Se a emoção é algo aprendido, como a fala, um indivíduo pode aprender a controlar essas expressões, sendo assim, a “Inteligência Emocional” (IE) torna-se algo tão importante quanto à própria técnica do canto.

Partindo da compreensão de que IE é “um conjunto de capacidades mentais que permitem perceber e compreender emoções, tanto em si próprio quanto nos outros, e utilizar tal

informação para orientar pensamentos e ações” (MIGUEL *et al*, 2013, p. 38). É relevante entender que o ato de expressar as emoções divide-se em “minimizar”, que é quando diante de alguma situação um sujeito não demonstra o que de fato está sendo sentido; “exagerar”, que é quando dramaticamente, demonstra de forma exacerbada o sentimento; e, “substituir” um sentimento pelo outro, quando há a “habilidade no manejo dessas estratégias e a escolha do momento adequado para utilizá-las (...)” (GOLEMAN, 2015, p. 127).

## **Jogo de imitação e percepção – Teoria dos Neurônios-Espelho**

Miguel (2015) deixa subentendido, que as características apresentadas acima, referem-se à voz falada, elucidando sobre a existência de outras pesquisas que relacionaram as características vocais com musicais, portanto, para ele, a expressão emocional passa pela expressividade facial e por variações vocais que abarcam alterações no volume, na frequência (altura e tom) e no ritmo (tempo), que são expressões inatas e podem ser aprendidas.

Portanto, a questão do cantar fica compreendida como resultado da relação sujeito-música ou pela qualificação técnica (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015)

As emoções, além de serem percebidas em qualquer e por outras culturas, por ser uma linguagem universal, podem ser transmitidas. De acordo com Goleman (2012), as emoções são contagiosas, ou seja, ao se colocar duas pessoas estranhas em uma sala, for pedido para que seja preenchida uma lista

com seus humores e, em seguida, os dois se sentarem em silêncio olhando um para o outro, durante cerca de dois minutos, o sujeito mais expressivo emocionalmente, irá transmitir suas emoções ao outro, após esse período, fazendo com que preencham a mesma lista.

A Neurociência corrobora com esta afirmativa, ao dizer que os neurônios-espelho atuam como um *wi-fi* neural para se conectarem com outro cérebro (GOLEMAN, 2012). Portanto, a expressão emocional de um sujeito carrega um leque de informações subjetivas que podem ser aprendidas e manipuladas.

Sendo assim, “agora percebemos que o cérebro humano está salpicado de neurônio-espelho e que eles ativam em nós exatamente, o que vemos na outra pessoa: suas emoções, seus movimentos e até suas intenções” (GOLEMAN, 2012, p. 77). Portanto, na visão de problemas de aprendizagem do cantar, pelo fato de a Psicopedagogia trabalhar primeiramente, na investigação do problema que se apresenta como dificuldade no aprender, ou de desenvolvimento de determinada atividade e por ser uma área de atuação interdisciplinar (PERES, 1998), então, a Psicologia Emocional auxilia na compreensão da afirmativa de Schoenberg (1996), que descreve que para se ter música, é preciso haver um diálogo preciso e coerente, portanto, é preciso haver uma boa relação precisa e concisa sujeito-música para que aconteça o diálogo, ou seja, a relação cantante-ouvinte.

### **A emoção na voz do escolar – ritmo, canto e fala**

A poesia literal de uma canção compõe a estrutura emotiva de uma música, que tem como característica as ideias

do compositor que expõe seus pensamentos através das variações rítmicas e melódicas, Sundberg (2015) corrobora com esta afirmativa, ao explanar sobre a letra de uma canção, que ao ser construída, traz a marca emotiva do compositor e a sua real intenção pelo fraseado do texto, que reflete o estado emocional correspondente, portanto, o cantor deve reproduzir a emoção inerente ao texto, mesmo que hajam variações nos contornos melódicos, pois essas modificações podem ocorrer sem que aconteça a descaracterização da mensagem a ser transmitida.

A relação sujeito-objeto também se estende à maneira como o sujeito cantante compreende o texto de uma canção e caso não haja apropriação do conteúdo escrito, no qual há a expressividade emocional do compositor, dificilmente, haverá uma boa desenvoltura interpretativa, que transmita a emoção devida, soando apenas como notas soltas em sequência.

Dessa forma, a “emoção” é a principal mensagem de uma canção, cujas sonoridades emitidas facilitarão a conexão ouvinte-cantante, fazendo com que a mensagem, contida na música, transcenda.

Outra ferramenta que pode ser utilizada para que se construa uma relação entre o sujeito cantante e o ouvinte, por uma interpretação bem feita é a IE, que segundo Goleman (2012, p. 7) refere-se a “um poderoso modelo para a educação na forma de aprendizado social/emocional (...)” e esse conhecimento passa pela ciência das características dos estados emocionais, no qual as referências da acústica vocal emitida são uma forma de identificar a emoção sentida e a partir desse conhecimento, busca-se manipular o uso dessas emoções de forma inteligente.



O uso controlado dos padrões acústicos vocais, de acordo com cada estado, convém, também, para que o corpo não seja refém desses estados que prejudiquem o uso da voz, como os exemplos, uma voz trêmula por conta do choro, ou uma voz presa na garganta por conta de um estágio de estresse emocional negativo, mas que haja o controle devido, pois de acordo com Oliveira Júnior (2015), os aspectos psiconeurológicos são atuantes deficientes na produção da voz.

A interpretação tem como princípio o “equilíbrio individual” dos aspectos físico, mental e emocional, que estão relacionados à IE, no qual o autodomínio e a autorregulação são os componentes essenciais (GOLEMAN, 2012).

Tendo em vista que o desenvolvimento do escolar não acontece no âmbito exclusivamente intelectual, mas também social e emocional, a música torna-se um instrumento de aproximação entre os interlocutores, que pode vir a potencializar a expressividade e o desenvolvimento de diversas habilidades. Por exemplo, o uso de leituras que tenham uma temática emocional definida, no caso, a voz projetada na leitura consciente, assemelha-se à voz cantada, pois há uma intenção sonora pré-definida, ao contrário da voz falada, na qual as estruturas envolvidas na produção da voz funcionam de forma inconsciente, sem que haja uma intenção no resultado final.

Sendo assim, ao compreender que para cada estado emocional há um modo fonatório e respiratório envolvido e que ele pode ser manipulado (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019), podemos utilizar deste conhecimento para que o desenvolvimento do escolar seja além do ritmo, altura, intensidade e timbre, que são os parâmetros básicos do som, mas também, na sua

relação com o objeto no qual pode ocorrer o controle das características acústicas vocais, tanto na voz cantada, quanto nas inflexões da fala, pertinentes à emoção sugerida em um texto musical ou não.

Para Rocha e Boggio (2013), uma série de estruturas cerebrais está envolvida na relação dos interlocutores musicais, desde a percepção auditiva (que envolve a sintaxe musical – estrutura e organização hierárquica do som), até ao reconhecimento dos parâmetros musicais, como eles se relacionam e a influência dos estados emocionais sobre a sua percepção primária ou organização sintática.

Refletindo sobre o desenvolvimento das inflexões da voz diante das emoções, podemos utilizar dos estudos relacionados à Teoria dos Neurônios-Espelho (como já mencionada), para que haja uma pré-disposição direcionada ao desenvolvimento do escolar, partindo do pressuposto de que há uma importância em dar intimidade no relacionamento do sujeito com o objeto-música, no que tange a sua compreensão dos parâmetros que envolvem melodia e ritmo, que podem vir a auxiliá-lo em sua expressividade como um todo.

Existem várias metodologias de Educação Musical e cada uma delas propõe uma determinada maneira de educar, que vem contribuir no desenvolvimento do estudante, porém o Método Dalcroze, em sua estrutura, manifesta a correlação do movimento sugerido por esta pesquisa, de que a relação do sujeito com o objeto, é um meio para que ele desenvolva capacidades, a princípio em repouso, porém existentes, “de visão, audição e o tato e a sua interação com as sensações e emoções” (FERNANDES, 2010, p. 80).

Esse método criado por Émile Jacques Dalcroze tem por característica a experimentação, que por meio da exploração de algo descoberto, resulta no aprendizado musical, no qual jogos rítmicos acompanhados por gestos ou instrumentos (incluindo a voz – que é um instrumento musical biológico) concorrem para o contato com os diversos timbres e produzem respostas mentais e físicas.

Quando esta pesquisa sugere a ideia de que a música é um “processo de comunicação entre dois sujeitos” que predis põem, que a intimidade de dois indivíduos frente às suas capacidades multissensorial ou motora possa ser desenvolvida, independente de quem fala ou ouve. De acordo com Rocha e Boggio (2013), a música gera interações auditivo-motoras no cérebro dos interlocutores, sendo também, um meio facilitador de acesso às emoções.

Assim como o ser humano naturalmente busca por meio das experiências criar um elo consigo e ter consciência e autodomínio dos estados emocionas (GOLEMAN, 2012), o brincar com um instrumento musical pela criança, ou o cantarolar uma melodia única e apenas compreendida por ela, ou ao inventar uma “poesia cantada”, são situações em que a criança busca pela experimentação, a conexão com a sua consciência para ter domínio sobre a própria expressividade.

### **Exemplificando - Situações da atuação docente**

Todo professor se vê obrigado a “se reconstruir” com cada estudante, ou seja, adaptar-se a cada um, por perceber que são únicos, singulares e, ainda, notamos, que “a mochila

nunca vem vazia”, pois sempre cada um, traz consigo as experiências familiares e sociais. E mesmo, que não sejam demasiadamente cheias, por conta da idade, essas mochilas pesam e é preciso ajudar a criança/adolescente, frequentemente, no esvaziamento de sua bagagem, para haver a compreensão de determinados assuntos e a música, é um deles, talvez uma das maiores dificuldades.

Muitos estudantes não conseguem se expressar em seu lar como deveriam, muitos não conseguem perceber os contornos melódicos ou não conseguem reproduzir um som, por não perceber que a sua relação meio interno-meio externo, precisa acontecer socialmente, nos relacionamentos, porque a voz cantada é uma extensão da voz falada – a comunicação humana.

Claro que o professor não deseja ser um Murray Schafer, autor do livro “O ouvido Pensante”, literatura inspiradora aos graduandos e graduados em Licenciatura em Música. Contudo, aquele docente, que conduziu diversos experimentos em aula, entendendo a importância da “liberdade expressiva” para que o aprendizado fosse uma conversa clara e aberta, como uma canção, teve sucesso.

Apreciar a organização, ter o planejamento semestral para seguir um roteiro de desenvolvimento da disciplina é convidativo, mas ele é flexível, geralmente acontecem imprevistos, e, em tais situações, especialmente, precisamos olhar com carinho e atender às dificuldades de um ou mais alunos.

Em uma das aulas de musicalização ministrada aos estudantes do Ensino Fundamental I, com idade entre seis e sete anos, observando o desempenho coletivo nessa área,

psicopedagogicamente, houve a necessidade de focar nas emoções, pelo fato de, ao final do mês, uma aluna apresentar uma defasagem, quanto ao cantar e tocar “flauta doce”.

Usando o violão em sala, tocamos duas músicas diferentes, uma com melodia (inventada) alegre e outra triste e, durante a audição, pedimos para que cada um desenhasse o que sentia com as músicas e, surpreendentemente, surgiram variados desenhos: criança dentro de casa enquanto chovia; o time que perdeu, entre outros; porém, a aluna citada, representou o seu animal de estimação, que falecera recentemente. Ao explicar o seu desenho, em sua vez, ela falou sobre ele tristemente e aos poucos, foi alterando a maneira de ela falar, enfocando as lembranças boas, sobre como ele brincava. E isso fez com que houvesse novo interesse dela nas aulas seguintes e prosseguimos com o cronograma pré-estabelecido.

O objetivo desta aula foi de trabalhar a “percepção e a expressividade diante da variação rítmica e melódica de uma canção”.

Em outra situação, com outra turma, entre oito e nove anos do Ensino Fundamental I, havia dificuldades em ser manifestada a voz cantada na prática coral, por ter um garoto com uma afinação única. Este estudante sempre apresentava tensão na voz falada e quando se propunha a cantar soava como um grito.

A tensão na voz falada, ou cantada, pode estar relacionada a um fator emocional, físico ou técnico (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015), e como observei que o seu fator não era físico, pois havia tensão quando ele falava também, com pouco volume, decidimos ficar com a opção – a técnica e controlando a tensão.

Primeiramente, tentamos o desenvolvimento do equilíbrio vocal pela brincadeira. Usando estratégias de Dalcroze, toquei uma música lenta, sugerindo aos alunos para andarem, marcharem, no ritmo da música e, alterando a velocidade, algumas vezes rapidamente, outras não, mais lentas. Em seguida, pedi para vocalizar duas vogais: “A” e “O”. Sempre fazendo movimentos em círculo com a cabeça, para trabalhar o relaxamento da região cervical, pois é importante que haja a descontração fisiológica durante a concentração na produção de uma voz consciente e livre de tensões (OLVEIRA JÚNIOR, 2015).

As vogais acompanhavam os passos rápidos ou lentos. Cada passo correspondia ao canto de uma vogal. Quando lento, a intensidade era pequena (pouco volume), quando rápido a intensidade aumentava (muito volume). Claramente, foi visto o auxílio dessa vivência a todos os estudantes.

A atenção nossa era maior e voltada para aquele com maior dificuldade na emissão vocal e percebendo que no ritmo lento, a sua fonação apresentava-se ainda tensa, então, pedi que todos cantassem mais baixinho, quase sussurrando e, assim, foi se desenvolvendo a aula. No entanto, durante o percurso da mesma, as crianças foram compreendendo que não era preciso tensionar a laringe para a produção de uma nota mais aguda, ou com maior intensidade (volume). E, certamente, foi esse o tipo de exercício que produziu melhor resultado nas aulas seguintes.

Talvez, por haver certo “vício de manifestação vocal”, pré-existente, devido o indivíduo receber influências de seu meio social, ele pode interpretar e expressar suas percepções,

que novamente atuam sobre ele, havendo uma circularidade comportamental.

O objetivo deste exercício foi: favorecer a sincronia rítmica pelos passos da marcha, para tornar uníssona a vocalização das vogais, de identificar a diferença entre a projeção vocal confortável e intensa, da voz gritada, além de trabalhar o valor de acompanhar o andamento de uma canção. Resumindo, pudemos fazer um paralelo do desenvolvimento emocional e social com o intuito de os participantes dialogarem sobre essas questões em diferentes situações.

Portanto, é possível concluir que a música é um elemento relacional do ser humano consigo e com o que o cerca, porque ela é um meio facilitador de acesso às emoções, por trazer em sua linguagem a expressividade de pensamentos, ideias, sentimentos nos padrões acústicos vocais, que por sua vez, refletem imagens psicológicas em sons. E, favorecido pela Teoria dos Neurônios-Espelho, que desperta essas emoções, promovendo movimentos e intenções, pudemos apresentar, exemplificando, a proposta de Dalcroze, um método criado, como ferramenta disposta a proporcionar uma melhor experiência musical e capaz de desenvolver habilidades musicais e por consequência, emocionais, em indivíduos de todas as idades.

## **Considerações finais**

Partindo assim, da concepção que a música é mais um meio de comunicação humana, e a Psicopedagogia, que trata o indivíduo como um ser complexo, composto pela dimensão

racional, relacional e desiderativa na aprendizagem, apresentamos então, um olhar de acordo com a Neurociência e a Psicologia Emocional para favorecer a compreensão das relações do escolar cantante e a música, que completa sua relação com o ouvinte, que aborda o cérebro social, que por sua vez, auxilia no compartilhamento das emoções entre os semelhantes.

Temos assim, a empatia como um fenômeno psicológico importante para que uma comunicação seja realizada de forma plena, confirmada pela Inteligência Emocional, que trata da compreensão de cada estado e sentimentos e, do aprendizado da expressividade, favorecendo a manipulação da resultante acústica vocal, propiciando a expressão fonatória satisfatória para um determinado texto musical.

Este estudo abre um leque de possibilidades de pesquisas, em aprofundar sobre aspectos desde a maneira de como a expressão emocional influencia na voz, cujos ensaios foram aqui apresentados e como essa promove o desenvolvimento musical de um indivíduo. E, ainda, como a música promove o apaixonamento pela ferramenta simples – o cantar, e vice-versa.

Também, deixa em aberto este artigo a outras questões para o aprofundamento, a seguir: - Como a Teoria dos Neurônios-Espelho elucidada sobre a decisão, o canto e a dança coletiva folclórica? Como a Neurociências explica sobre o desenvolvimento do ritmo, a partir de exercícios de improvisações? Ou, como as improvisações melódicas ocorrem nos estudantes de música, ou nos repentistas regionais brasileiros? Seria decorrente da liberdade de expressão, em que o indivíduo se permite brincar com o canto e a rima desde à infância?!...





## Referências

ARAGÃO, Monique. **Música, mente, corpo e alma**: interpretação, a comunicação através da música. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

AQUINO, Fernanda Salvatico; TELES, Lídia Cristina da Silva. Autopercepção Vocal de Coristas Profissionais. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 4, p. 986-993, jul./ago. 2013.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. A consciência corporal no âmbito da relação "corpo-voz". **Anais ... XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPPOM)**. Salvador, 2008.

BRASIL, Cristina César Praça et al. Entrelaçamento voz e emoção na percepção docente sob a ótica da fenomenologia de Merleau - Ponty. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 65-76. 2018.

- BICUDO, Maria Lúcia. **A importância do som, da palavra e da voz na harmonização do ser**. 1.ed. São Paulo: Altana, 2005.
- FERNANDES, José Fortunato. Método Dalcroze: perspectivas na aplicação no canto coral. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v. I, n. I, p.78-89, maio, 2010.
- FONTES, Mario Augusto de Souza. **Gestualidade vocal e visual, expressão de emoções e comunicação falada**. 2014. 193 f. Tese (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo. PUC - SP. 2014.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984 (Novas buscas em educação; v. 19).
- MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico – USF**, Bragança Paulista, v. 20, n.1, p. 153-162, jan./abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. et al. Percepção emocional e inteligência: contribuições para o modelo CHC. **Rev. Sul-Am. Psicol.**, Americana, v. 1, n. 1, p. 36-47, jul. 2013. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2018.
- MICHAELIS. Dicionário *on-line*. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso: (29/03/2015).

OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir Tadeu de. **Psicopedagogia e técnica vocal**. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Universidade Católica de Santos, 2015.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia, acústica vocal e interpretação no canto**. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Pós Graduação em Voz Profissional. Unyleya. 2019

PERES, Maria Regina. Psicopedagogia: Aspectos históricos e desafios atuais. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v. 3, n. 5, p. 41-45. 1998.

PIAGET, J. **O possível e o necessário**, 1: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, 2013.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. 3.ed. São Paulo: EdUSP, 1996.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da voz**: Fatos sobre a voz na fala e no canto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1973.

## CAPÍTULO 3

### OS BRINQUEDOS, AS FUNÇÕES EXECUTIVAS, A ELABORAÇÃO AFETIVA E DA LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM

*Rosa Maria Lopes Affonso<sup>1</sup>*



#### Introdução

As relações entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano são objeto de estudo da Neuropsicologia, a qual tem o intuito de relacionar a Psicologia Cognitiva com as Neurociências, desvendar a Fisiopatologia do Transtorno e encarar racionalmente a estratégia de tratamento das crianças que apresentam dificuldades de leitura, de comportamento, do raciocínio lógico-matemático.

A aprendizagem escolar é em geral resultante de práticas e de informações que o sujeito vai adquirindo viabilizada

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Psicologia Social pela USP. Pesquisa o Lúdico no contexto social, clínico e educacional. Especialista em Psicopedagogia e Psicologia Clínica. Professora de Psicologia da Inclusão, Testes projetivos e Gráficos, Projetos Educacionais e Intervenções Clínicas-Sociais. Contato: [rosapsiaffonso@yahoo.com.br](mailto:rosapsiaffonso@yahoo.com.br)

pelas funções cognitivas presentes, tais como, atenção, memória, advindas dos processos neurais, portanto, a escola de algum modo faz sempre uso da Neuropsicologia para compreender o que pode estar causando as alterações neurais ou os chamados Transtornos de Aprendizagem.

Vale a pena ressaltar que a grande diferença entre Transtorno e dificuldade de aprendizagem é exatamente que no Transtorno de leitura, escrita, raciocínio lógico e capacidade de assimilação de conteúdos há a relação com a disfunção neurológica. As dificuldades de aprendizagem podem se expressar do mesmo modo que o Transtorno apresentando comportamentos de falta de interesse, falta de atenção, dificuldades motoras de treino na escrita e na leitura, falta de compreensão, que é claro estão relacionados com as disfunções neurais, mas de uma forma mais periférica, ou ainda, relacionados aos aspectos afetivos-emocionais.

O grande problema é quando somado aos problemas fisiológicos relacionados à atenção, memória, processamento e raciocínio lógico encontramos influências do ambiente, familiar ou escolar, comprometendo ainda mais as dificuldades de aprendizagem das crianças. Crianças negligenciadas por pais ou escolas que não estimulam, ou crianças imersas na desestruturação e violência familiar acabam diagnosticadas por determinados Transtornos de Aprendizagem que quando somados aos problemas fisiológicos praticamente são inseridas em tratamentos sem fim.

Em meados do final do século XX, alguns estudiosos passaram a estabelecer relações entre afeto e cognição (AFFONSO, 1987; 1994) apoiados nos trabalhos de PIAGET e FREUD. Por

outro lado, também, encontramos um movimento dentro da Neurociência e da Psicanálise para combinar os conhecimentos de ambas as disciplinas para uma melhor compreensão da mente e do cérebro, a Neuropsicanálise, que sem dúvida tem feito uma revisão de um dos principais e relegados trabalhos do jovem neurologista Sigmund Freud, de 1856 a 1939, o seu Tratado de Psicologia para Neurólogos (1996a/1895), somente publicado em meados de 1945. A Neuropsicanálise representa um retorno ao Freud neurologista, precursor da Neurociência atual, no entanto, representa a percepção dos pesquisadores que há a necessidade da consideração dos aspectos afetivos, quer seja, na compreensão ou no tratamento dos sujeitos com dificuldades escolares.

Mark Solms, presidente da Sociedade de Neuropsicanálise, junto a Karen Kaplan-Solms (2004) publicam alguns trabalhos, desde o final dos anos 90 do século passado, nos quais apresenta um novo método de pesquisa em Neurociência (KAPLAN-SOLMS; SOLMS, 2004). Este método, que tem sido a principal referência dentro do movimento neuropsicanalítico, consiste numa adaptação do método neuropsicológico tradicional, elaborado por Luria, para o estudo da atividade cerebral ligada aos fenômenos emocionais, que têm sido investigados pela Psicanálise por mais de um século. Tal investigação resgata alguns trabalhos de FREUD do início de sua carreira (1969a/1886, 1996b/1894, 1996c/1898), um pesquisador preocupado com a localização das estruturas psíquicas, ou com o funcionamento do aparelho psíquico.

Do ponto de vista das estruturas psíquicas verificamos que Freud deu uma importância significativa à sensopercepção,

norteador do princípio da realidade, ou seja, desenvolveu as funções do ego, tais como capacidade de julgamento, racionalização, ou seja, aspectos que não são difíceis estabelecer relações no campo da Neurociência.

A grande dificuldade teórica é o estabelecimento das relações com a energia psíquica, imersa no princípio do prazer, ou os aspectos latentes que estão subjacentes a qualquer atividade ou representação simbólica. Se considerarmos as intervenções clínicas de Freud, observamos que através da Associação Livre (FREUD, 1969b/1895), Freud fazia uma investigação junto com o cliente levando-o a compreensão ou representação daquilo que estava sob o domínio do prazer inconsciente, e acaba colaborando com as representações do cliente de modo a permitir ampliar o seu grau de consciência sobre as suas dificuldades neuróticas ou do quadro sintomático.

Qual relação que podemos estabelecer com estas manifestações da energia psíquica desenvolvida por Freud com a aprendizagem escolar de uma criança? Se ao aprender não estamos submetidos à ordem do “desejo” é quase certo que será uma aprendizagem mecânica. Piaget em sua obra acerca de afeto e cognição (PIAGET, 1994/1962), fundamenta que o afeto é o motor sem o qual a cognição pode não ocorrer.

A vontade é concebida por Jean William Fritz Piaget (1982/1945) como um jogo de operações afetivas ou energéticas incidindo nos valores ou sentimentos morais. Todo comportamento é construído por uma energética, ou por um aspecto afetivo, além do aspecto cognitivo. Tal afirmação parece óbvia, mas como ter acesso a este funcionamento mental? Ora, se considerarmos a Teoria de Freud, verificaremos que a

afetividade não é apenas entendida pela sua energética e sim, por uma complexidade de representações mentais, mnêmicas ou não. Representações estas construídas ao longo da vida do sujeito e que possibilitará a compreensão dos vários tipos de vínculo que ele terá com a aprendizagem, por exemplo, o *tipo oral* ou *dependente*, que é o meio que deve fazer tudo pelo sujeito; o *tipo fálico* que não aceita ser corrigido, é onipotente diante da figura de autoridade no processo de aprendizagem, logo, apresentará várias dificuldades relacionais, entre outros.

Por *representação*, consideramos a capacidade da criança de saber que os objetos continuam a existir, mesmo que eles não possam ser mais vistos ou ouvidos. É a conquista das imagens mentais pelo ser humano, em que as ações representativas se desenvolvem; é a capacidade do exercício da brincadeira simbólica adquirindo predominância em detrimento da 'brincadeira' prática, que observamos nas manifestações do período sensório-motor. Há representação quando a criança imita um modelo ausente, ou seja, trata-se de uma Teoria desenvolvida por Piaget na *Formação do Símbolo na Criança* (1982/1945).

A integração das Teorias de Freud e de Piaget pode ser estabelecida quando se consegue o acesso à linguagem, ou melhor, à representação verbal, simbólica ou dramática, quando a brincadeira simbólica tem um papel fundamental no estudo destas relações entre afeto, razão e emoção.

Na Neurociência, os *neurônios espelho* são um grupo de células do córtex frontal inferior do cérebro, próximo da área da linguagem, descobertas por Rizzolatti e Sinigaglia (2006) e que estão relacionadas com os comportamentos empáticos,



sociais e imitativos. Os neurônios espelhos podem estar relacionados com o desejo da aprendizagem compartilhada, a competição social, permitindo o estabelecimento de vínculos positivos relacionais. Os jogos lúdicos sociais, além de auxiliarem no desenvolvimento de certas competências, possibilitam a interpretação das ações do outro, a aprendizagem com o outro, e é onde se pode encontrar a integração entre as Teorias do Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Segundo Ciasca (2003), no processo de aprendizagem a informação captada é submetida a contínuo processamento e elaboração, que funciona em níveis cada vez mais complexos e profundos, desde a extração das características sensoriais, a interpretação do significado até, finalmente, à emissão da resposta; portanto, pensar uma intervenção lúdica é considerar também todas as etapas do desenvolvimento da criança. Uma criança que não é estimulada no seu complexo e seu diverso desenvolvimento corre o risco de ficar aprisionada nos inúmeros diagnósticos classificatórios, TODA, TDAH, Dislexia, TEA. Portanto, o educador deve ter ciência dos estímulos das funções cerebrais e afetivas sempre, quer seja na sua preparação de aula, quer na utilização da intervenção lúdica.

Serão apresentados aqui algumas das sugestões apoiadas no Desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, bem como nas funções executivas, que norteiam o processo de aprendizagem escolar. Evidentemente, que a brincadeira totalmente livre é, igualmente, aquela inerente aos interesses infantis, mas não será abordada, mas sim, utilizá-la como instrumento de intervenção e compreensão do

funcionamento cerebral e cognitivo associado às dificuldades, ou aos Transtornos de Aprendizagem.

A intervenção lúdica tem sido nestas últimas décadas uma das medidas socioeducativas mais indicadas seja no ambiente familiar, escolar ou mesmo na intervenção terapêutica destas crianças. A grande questão é direcionar estas intervenções abrangendo as dificuldades e os Transtornos de Aprendizagem. Este interesse na Ciência não é fortuito, nem paralelo, mas sim a compreensão de que pela investigação da brincadeira simbólica pode-se encontrar as relações entre afeto e cognição.

Associar as dificuldades escolares com os problemas de aprendizagem tem sido o grande desafio da Neurociência, ou seja, encontrar vários psicólogos, neuropsicólogos, médicos, neurologistas debruçados tanto nas investigações da cura destas dificuldades por meio de medicações, como também, para encontrar um método que considere desde os aspectos emocionais, cognitivos, neurológicos, a possibilidade de abarcar o resgate das influências sociais e familiares envolvidas nestas dificuldades e, novamente, encontrar métodos em que o emprego da brincadeira simbólica tem sido crucial, seja, na investigação, na melhoria, ou mesmo na cura destas dificuldades.

## **Brincadeiras para estimulação das ações práticas e a linguagem**

### ***Organizar um contexto, uma situação ou cena***

Frequentemente, as crianças ou estão agitadas, sem concentração, para solicitar a organização de um espaço, ou

montagem de uma cena que pode colaborar em tranquilizar estas crianças. Por exemplo, dar bloquinhos de madeira e dependendo da idade, do interesse, solicitar para que a criança faça uma rua, ou um quarto, ou uma cozinha, ou um campo de futebol, campo de tênis, uma praça, uma padaria, uma sala de aula; ou, se for uma criança maior, um parque, uma cidade, um supermercado ou uma oficina mecânica.

Muitas vezes, os educadores oferecem os materiais, mas é importante o acompanhamento. Não se pode esquecer que a maioria dos pais atualmente, tem uma sobrecarga profissional e quase não conseguem fazer o acompanhamento que, em geral, as crianças solicitam.

Para as crianças mais agitadas, pode-se oferecer massinha, tintura a dedo, solicitando a cena ou o contexto, e o ideal é fazer junto, ou seja, acompanhar a montagem.

### ***Quais os fundamentos teóricos da cena ou do contexto?***

A estruturação de uma cena (Fig. 1), prática ou verbal, está relacionada com a noção de espaço desenvolvida por Piaget (2008/1937) na sua obra “A Construção do Real pela Criança”. Tal situação é estimulada desde bebê pela mãe, quando diz para o bebê: “Ah! Você está com fome; vou pegar o prato e a colher para você comer” ou “Mamãe vai dar banhinho; vou pegar a toalha e a água para te limpar”. Ao fazer estas atividades, a mãe ou a cuidadora também costuma ir verbalizando o que faz. Com o desenvolvimento do bebê estas ações práticas se transferem no brincar de faz de conta, ou no brincar desinteressado, comumente por volta dos dois anos de idade, também na brincadeira simbólica e na representação gráfica do desenho. Aos seis anos de idade estas mesmas

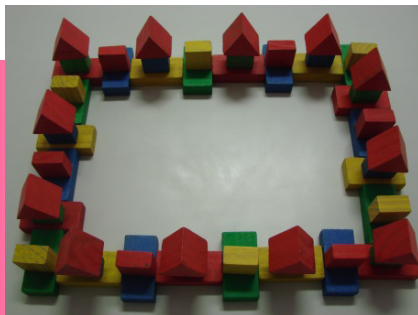
situações práticas aparecem nas representações verbais, ao contar histórias e na construção de uma redação, aos nove anos em diante.

O que a organização de espaço tem a ver com a hiperatividade ou comportamento hiperativo? (AFFONSO, 2018). Seja a criança com o diagnóstico estrutural de hiperatividade, seja aquela que não foi estimulada a organizar espaços, ou associar e estabelecer relações entre os objetos, apresentará um comportamento de agitação, não conseguindo se fixar numa dada tarefa, considerando que as informações não apresentem qualquer significado. Logo, o auxílio à criança na estruturação de cenas, não só estimula o faz de conta ou a brincadeira sem compromisso, mas sim, auxilia a estruturação cognitiva, por exemplo, na expressão de começo, meio e fim de uma história.



**Figura 1.** Uma montagem de uma cena prática de uma sala.

Fonte: Acervo pessoal da Autora



**Figura 2.** Uma montagem de uma cena prática de uma cidade com blocos de madeira

Fonte: Acervo pessoal da Autora

Ao mesmo tempo que se estimula na criança, a construção das funções lógicas de começo, meio e fim, também se auxilia a elaboração afetiva tal como descreveu Freud (2006/1920) na sua obra “Além do Princípio do Prazer”, em que a criança representa e repete insistentemente, uma cena que lhe causou conflito, ou seja, repete o afastamento da mãe para tentar elaborar, uma situação que lhe foi angustiante.

Ora, são as inúmeras crianças que trazem para a brincadeira a representação de vários contextos (Fig. 2), seja para imitar as atitudes do adulto, seja para expressar conflitos que viveu na interação com o ambiente familiar ou social. Aliás, o pressuposto é que a elaboração afetiva de uma criança que não consegue dormir, que está apresentando um comportamento agressivo, apresenta medos ou ansiedade, passa por uma necessidade de representar, seja, no brinquedo de cenas, contos de histórias, ou mesmo, expressar situações que viveu ou que deseja viver. A dificuldade no dormir pode estar associada a um empobrecimento na representação, advinda, por sua vez, do empobrecimento prático nas suas ações.

Muitas vezes, observa-se crianças de cinco ou seis anos, que estariam elaborando sua identificação edípica, tal como é esperado, mas que tem um empobrecimento prático, ou seja, não conseguem organizar cenas, o faz de conta é quase que imperceptível, logo, costuma-se dizer que a elaboração afetiva está comprometida por uma limitação cognitiva, ou seja, há um comprometimento das noções de espaço, tempo e causalidade.

Quais são os brinquedos ou os facilitadores da expressão dos seus conflitos ou angústias que permitiram a elaboração

afetiva? Atualmente, na situação da pandemia do COVID-19, comportamentos como: ansiedade, medos, agitação, depressão, que têm aumentado como sinais de sofrimento psíquico, são quase sempre sem relação com problemas de aprendizagem. As orientações oferecidas têm sido na construção de faz de conta, montagem de cidades, de casinha, de posto de gasolina, que são sugestões visando tanto a construção das noções espaço-temporais e causais, como também, o oferecimento da expressão e elaboração de conflitos.

Por outro lado, se uma criança fica abandonada, apenas com os brinquedos durante horas, não conseguirá construir as noções de espaço, tanto cognitivamente, como emocionalmente nas suas vivências, além de não conseguir estabelecer relações entre os estímulos da aprendizagem que lhe forem apresentados. O mesmo ocorrerá com aquela criança que é deixada para correr durante horas sem um objetivo. Entende-se que estas atitudes dos adultos estimulam o comportamento alheio, de desatenção ou mesmo, estimulam comportamentos autistas diante das tarefas.

Uma família que não tem o hábito de verbalizar e associar as ações da criança a algum signo, ou a algum faz de conta, pode tornar essa construção cognitiva mais difícil para a criança, além de estimular um sentimento de abandono. Queremos ressaltar que não adianta dar os brinquedos à criança, é necessária uma interação estimulando que a criança expresse o que representou com os brinquedos, ou seja, a estimulação de vínculos afetivos é tão importante no processo, quanto o oferecimento de material e de técnica metodológicas interativas.

Uma família pode ter suas ações previsíveis, ou seja, ter uma rotina, tanto ao realizar uma tarefa, como também, ter uma organização de tempo, que pode saber o que vem depois do antes e do agora. Tanto o modelo de ações práticas como a noção de tempo são situações que auxiliam na organização cognitiva. Este é um aspecto que também tem sua influência emocional, pois deixar a criança fazer o que quer, a qualquer hora, pode dar a impressão de afeto, mas ao contrário, fornece à criança o sentimento de abandono. Ter horários, ter regras, auxilia na noção de espaço, de tempo e de causalidade.

O aspecto do desenvolvimento na intervenção lúdica é extremamente relevante a considerar os vários tipos de pensamentos esperados em cada faixa etária, tais como: o pensamento prático, o representativo, o pensamento lógico-matemático e abstrato, tal como fundamentou Piaget (1977/1932). Tal consideração é presente nos tratamentos ou intervenções educativas, por exemplo, uma criança que não adquiriu certas noções de espaço, tal como organizar brinquedos e que tem pouca estimulação na representação das suas ações práticas, com certeza apresentará muita dificuldade na estruturação de uma redação, logo, o comportamento disléxico ou de hiperatividade se manifestará, independentemente, do diagnóstico estrutural. Este é um desafio constante para o educador, pois aquilo que parece uma disfunção neurológica, na verdade pode ser apenas uma dificuldade de estimulação do ambiente familiar ou educacional.

## Qual a relação do estímulo das ações com a linguagem?

Partimos do pressuposto que a linguagem oral e escrita, depende da representação, tal qual a Neurociência tem estudado.

Há várias etapas da representação ou do período representativo, em que a criança, inicia estabelecendo relação do objeto ao signo, ou designando construções simbólicas sem a preocupação com o signo ou o conceito. No período representativo que tem início com, por exemplo, designar ações: caiu, bateu, 'bigou' (brigou), em que a criança utiliza os verbos no passado, ou seja, as ações no passado, expressando a conquista da representação ao utilizar os verbos no passado, é se referir a algo que não existe mais. Passa para outra etapa onde já constrói um cenário: "Papai bavo bigou nenê" (Papai bravo brigou com o nenê).

No período representativo, que é por volta dos dois aos seis anos, verifica-se um amadurecimento na criança de seus interesses nos jogos de faz de conta, do brincar em grupo, que ora fica presa ao real, nomeando as palavras relacionadas aos objetos ou ações, ora estabelece conexões entre os fatos e coisas, sem o comprometimento da realidade que se irá impor no período operatório. A regra do jogo de hoje pode mudar completamente amanhã, mas o grande interesse está no compartilhar da aprendizagem com os amigos inerentes à brincadeira simbólica (PIAGET, 1987/1936).

Portanto, estimular atividades do faz de conta, a partir da prática, é estimular a linguagem oral e escrita. Se esta brincadeira ainda estiver dentro de um contexto ou história,



melhor ainda, pois o estímulo é da ordem da linguagem oral, que com a aquisição da representação motora, aos oito ou nove anos, significa a conquista da redação ou da interpretação dos problemas matemáticos, ou dos fatos históricos e geopolíticos em geral, agora no Ensino Médio.

Nos Transtornos ou dificuldades de linguagem, o primeiro aspecto que se diagnostica (AFFONSO, 2011a) são as ações práticas de uma criança por meio da análise da brincadeira simbólica, e não propriamente, a linguagem oral ou escrita. Por exemplo, verifica-se na brincadeira simbólica que a criança representa uma situação, se há etapas do desenrolar de uma intriga. Como na situação de uma criança de nove anos, que pega uma panelinha, coloca no fogão, mexe com a colher imitando o fazer de uma comida, leva para a mesa onde já havia disposto os pratos de comida. A criança então, põe os bonecos sentados à mesa, finge dar de comer, leva os pratos à pia para serem limpos e depois coloca os bonecos na cama; enfim, faz apenas com as ações práticas a representação de várias cenas. Ora, imagine-se que esta mesma criança procure o especialista, pois está com problemas de aprendizagem em redação, ou seja, não consegue estruturar uma redação. Diante desta observação lúdica, com certeza o clínico dirá que há uma representação cognitiva prática e que não justifica o seu problema de redação, logo, investigará, se esta criança é estimulada a falar sobre suas ações e, também, a colocá-las no papel, ou a desenhá-las.

Constata-se que tanto o ambiente escolar, ou familiar, pode não ser fonte de estímulos às crianças, logo os atendimentos psicopedagógicos são, muitas vezes, a solução. Muitos

pais por estresse ou dificuldade de acompanhar as crianças, pouco conversam ou interagem, logo, a criança fica limitada à sua expressão prática. A investigação do clínico não acaba aqui, pois deverá avaliar os aspectos emocionais envolvidos. Por exemplo, o fato de escolher representar na brincadeira uma situação de alimentação, pode também indicar que esta mesma criança espera dos adultos a atenção, daí a situação de “dar comida aos bonecos”.

Ora, pode-se ainda interpretar que do ponto de vista evolutivo não é esperado uma criança de nove anos apresentar esta representação prática, assim, identificamos uma fixação oral e que será analisada a partir do histórico da mesma. Contudo, uma criança de nove anos pode, por exemplo, desenhar uma cena, aliás, em termos evolutivos, há pesquisadores que demonstram que o desenho de cenas ou de paisagem, indicam um sinal de maturidade cognitiva (GRIEG, 2004). Ao mesmo tempo, temos que saber distinguir entre uma dificuldade de representação e um sintoma de depressão, timidez (AFFONSO, 2011b).

O que é importante ressaltar, é que o primeiro aspecto que se analisa diante de um *problema de linguagem* na escrita, não é a escrita e sim, o que possibilita a representação na escrita, que é a representação cognitiva. Paralelamente, a análise afetiva é também, introduzida, mas, não adiantará o trabalho afetivo se verificar-se que não há a possibilidade cognitiva da estruturação de uma redação; assim, a intervenção terá que levar em conta a estimulação do faz de conta nas ações práticas e verbais da criança. Isto não significa dar maior relevância ao aspecto cognitivo do que o afetivo e sim, seguir uma linha

epistemológica no diagnóstico das crianças. É o mesmo que querer interpretar uma deficiência como se a criança ou o meio fossem culpados de sê-lo.

No que se refere aos problemas de aprendizagem, tem sido assinalado que reprovações escolares têm múltipla etio-  
logia, justificando, portanto, múltiplo enfoque (TIOSSO, 1993).

A aprendizagem infantil, no que tange ao processo escolar em geral, está intimamente relacionada ao desenvolvimento da criança, às figuras representativas desta aprendizagem (escola, professores), ambiente de aprendizagem formal, condições orgânicas, condições emocionais e estrutura familiar. Qualquer intercorrência, em um ou mais destes fatores, pode influenciar, direta ou indiretamente, o processo de aquisição da aprendizagem. Não se podem negar, por outro lado, a influência do processo de identificação afetivo.

As letras representam a identidade do sujeito, a conquista de “falar” sobre si mesmo, a conquista da representação do outro. Logo, saber colocar no papel uma letra é uma conquista humana que se manifestam na alegria das crianças quando conseguem. Errar uma letra é a representação da deficiência humana. Por outro lado, alguns erros emocionais são aceitos com normalidade pelas crianças, por exemplo, nos erros ortográficos em que não cortam o “t”, não colocam o pingo no “i”, expressando as dificuldades emocionais associadas à castração (cortar o t) ou à elaboração daquilo que saiu do pipi (o pingo no i). É essa complexidade no desenvolvimento que se observa nas manifestações comportamentais das crianças e que devem ser analisadas segundo estas relações

ou inter-relações do desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social da criança.

### **Por que o estabelecimento de regras auxilia no desenvolvimento infantil?**

A representação ou desenvolvimento do ‘Não’ são mencionados por diferentes teóricos, tanto da Psicanálise (SPITZ, 1979), como da Teoria Cognitiva (AFFONSO, 2011b). Emocionalmente, verifica-se que este desenvolvimento requer um grau de frustração que vai da negação do seio à criança, pela mãe, à educação dos esfíncteres, à descoberta de que nem sempre se pode satisfazer os desejos, até aos limites da escrita na linha.

Atualmente observa-se que os pais não conseguem colocar “nãos”, por exemplo, deixando a criança utilizar chupeta ou mamadeira até os seis ou oito anos; a criança dorme na cama dos pais até os doze, sob a alegação que tem medo; não há horários para dormir sob a alegação de que é agitado; enfim, pode-se citar aqui inúmeros comportamentos das crianças que exigiriam a colocação de limites, mas comumente, negligenciada pelos pais sob a alegação de se evitar sofrimento ou “traumas” nas crianças.

Obviamente, que temos que mencionar uma compreensão do porquê de tais atitudes de ausência de limites dos pais, em relação à educação dos seus filhos, e que variam muito: pais infantilizados que não conseguem assumir ainda a função parental; pais que foram oprimidos na sua infância e

temem reproduzir os aspectos negativos com seus filhos; pais que não conseguem acompanhar o desenvolvimento infantil.

Verifica-se também, que o fato de existir um ambiente com violência doméstica (física, psicológica, sexual, abandono ou negligência) ocorre uma falta de discernimento do que se pode ou não fazer, logo os limites ficam confusos para as crianças, desencadeando comportamentos hiperativos e de muita ansiedade. Este aspecto da violência é um capítulo muito complexo, interferindo tanto nos aspectos afetivos como cognitivos no desenvolvimento, mas vale aqui ser mencionado, pois tem-se encontrado um aumento cada vez maior e o profissional deve fazer sempre essa investigação. Entretanto, independente das causas, a grande questão é a necessidade de limites no desenvolvimento humano, seja cognitivo, afetivo-relacional e social.

As regras educacionais, comumente, estão relacionadas com uma rotina, ao mesmo tempo com um controle das emoções e, novamente, encontraremos a relação dos aspectos neuropsicológicos envolvidos.

Atualmente, na pandemia do COVID-19, as famílias tiveram que se adaptar a uma nova maneira de viver: aulas *on-line*; limitações de visitas aos parques; necessidade do distanciamento familiar e social e evidentemente, isto teve repercussões no comportamento infantil: maior ansiedade; problemas com o sono; intensificação de fobias; alheamento; depressão, sem falar nos inúmeros problemas de aprendizagem e de conflitos familiares. As famílias se depararam com o desemprego, a necessidade de acompanhar os filhos na internet, mas sem a capacitação necessária, sem falar na falta de

materiais eletrônicos. Enfim, um momento muito difícil para os pais e crianças.

Isso provocou uma desestruturação na organização familiar em termos dos horários, atividades, além da disponibilidade educacional dos filhos. Diante de inúmeras queixas dos pais existem várias cartilhas de orientação sobre as questões comportamentais dos pais (ansiedade, alimentação, agressividade, etc.) e que possuem em comum a necessidade do estabelecimento de uma agenda doméstica, ou seja, uma rotina.

O cérebro funciona com previsões e tem uma complexidade de relações que quando estão confusas, desencadeiam vários sintomas associados à ansiedade. Logo, deve-se solicitar a todo o momento, aos pais, que procurem seguir uma rotina com horários. Horários e organização de rotinas fornecessem a sensação de ser cuidado, amado e de segurança. Não saber o que se vai fazer desencadeia sentimentos de abandono e de insegurança. Além disso, a organização do espaço e do tempo são fundamentais para a construção cognitiva de causalidade, portanto, da lógica para a compreensão dos eventos, dos fatos e de si mesmo.

Solicitar aos pais nesta pandemia que criassem rotinas para que as crianças participassem das atividades domésticas, como SOIFER (1982) menciona, que a partir dos dois anos uma criança já pode colaborar com a rotina doméstica, por exemplo, distribuindo as colheres nos pratos, guardando objetos. Além de se sentir útil no ambiente familiar, tem demonstrado que tal atividade colabora significativamente na construção cognitiva.

Nas escolas todos estes aspectos são valorizados e as crianças, quer queiram ou não, acabam por se submeter à rotina com os horários para as tarefas escolares, a alimentação e higiene e o horário lúdico. Com a pandemia, esta organização foi transferida para as famílias com alguns problemas, enfatizando para aquelas ou as que não podiam acompanhar, ou por não terem ainda introjetada esta organização no ambiente familiar.

As regras ou a rotina têm relação com o estabelecimento de limites e está relacionado com o *princípio de realidade* mais do que o *princípio de prazer*, no entanto, quando a criança ou o adulto conseguem incorporar tais limites, há uma sensação de bem-estar e de produtividade.

Há um paralelismo entre a aquisição do “não” (PIAGET, 2008/1937) com o desenvolvimento da frustração, ou o “não social” (SPITZ, 1979). Do ponto de vista afetivo, o ser humano está imerso no “não” desde o nascimento, que é observado nas frustrações infantis, como nos exemplos: quando não consegue ser amamentada quando quer; quando não consegue dormir mais com os pais; quando não consegue mais defecar no chão; quando precisa controlar seus desejos sexuais. Ora, que benefícios isto causou à criança e ao homem? Segundo Freud (1974/1912-1914) em Totem e Tabu, o “não” possibilitou a inserção do homem na cultura, na possibilidade da convivência em sociedade e no conhecimento do mundo. Para visão piagetiana e para Ramozzi-Chiarottino (1984), os limites da natureza, dos objetos e das ações permitem o conhecimento das propriedades dos objetos, das operações lógicas e da construção ou abstração deste conhecimento. Logo, queremos

ressaltar a importância dos limites na própria construção de relações interpessoais e das regras que norteiam a vivência e o conhecimento humano.

Evidentemente, todas as atividades infantis estão permeadas do processo de aprendizagem que exige, por sua vez, um certo nível de ativação da atenção, de vigilância e seleção das informações. A ativação, por meio da vigilância, conecta-se com a atenção no sentido da capacidade de focalização da atividade. São elementos fundamentais de toda atividade neuropsicológica, essenciais para manter as atividades cognitivas, inibindo o efeito de muitos neurônios que não interessam à situação. Sem uma organização cerebral integrada, intra e interneurossensorial, não é possível uma aprendizagem normal.

Os processos de codificação e decodificação são de extrema importância, quando se abordam problemas de aprendizagem. A linguagem oral e escrita, receptiva ou expressiva, faz parte com toda sua especificidade, desse sistema cognitivo, assim, mesmo as atividades despretensiosas, como o brincar livre, vai exigir mais ou menos a ação dessa complexidade das funções executivas (NCPI, 2016), tais como: atenção, percepção, memória, raciocínio lógico, capacidade de planejar e inibir as suas ações.

Se prestar atenção, compreender, aceitar, reter, transferir e agir são alguns dos componentes principais da aprendizagem, propor no brincar a estimulação destas funções ao organizar jogos para estimular determinadas funções, parece ser a indicação mais adequada, principalmente, quando o educador quer registrar e avaliar o comportamento da criança, bem como diagnosticar. Por exemplo, usar os jogos de regras em geral, como dominó, senha, jogos de palavras, (MACEDO,



1997). O importante é o jogar, por jogar, a experiência lúdica é fundamental, mas um jogo de dominó, além da experiência lúdica, pode ser introduzido com várias modalidades: é diferente um dominó jogado com a divisão de todas as peças, daquele, em que existe o monte que é o desconhecido. Além de propor a dedução lógica do adversário, a proposição da descoberta do monte requer formulação de hipóteses, inferências, próprias do jogo, mas que podem ser verbalizadas e anotadas para serem discutidas a posteriori com o educador.

Um mesmo jogo de regras, pode ser utilizado para a montagem escrita das regras, envolvendo o diálogo entre os jogadores sobre as regras. Trabalhar também, com a descoberta do que levou um jogador ganhar ou perder; trabalhar com os movimentos ideais de cada peça, ou seja, a aplicabilidade educativa, escolar ou na família, de estimulação no uso lúdico é bem vasto, e o que sugerimos sempre, é o estabelecimento de uma rotina para tal.

Aqueles que se queixam de problemas financeiros para a compra de material lúdico, não podem esquecer que é um fator a ser superado, dado que muitos jogos podem ser construídos com sucata ou lápis e folhas de sulfite como o jogo de quatro cores, ou o dominó. Além disso, a construção dos jogos, além do envolvimento com a tarefa possibilita o exercício da coordenação viso-motora, o fundamental é o que podemos fazer com a atividade em si. Por exemplo, com as peças do dominó (MACEDO, 1997) podemos:

- 1) Agrupar em sequência em função dos números iguais;
- 2) Separar as peças pares e ímpares;

3) Encontrar critérios para reunir todas as peças, formando dois grupos, 3 grupos ou 4 grupos; e,

4) Arrumar as peças segundo um critério para o outro descobrir qual é? Ex. 0-6; 1-6; 2-6; 3-6; 4-6; 5-6

Seja, o brincar simbólico pela casinha ou bichos (Figs. 3 e 4), como os jogos de regras, recomenda-se: iniciar sempre com o brincar livre; depois a descoberta das relações presentes, seja pelas cores comuns ou da lógica das peças, separação do que é comum ou não; propor desafios, como por exemplo, separar os animais selvagens dos domésticos por meio de dicas ou charadas; no caso de dominó, arrumar ou descobrir determinadas relações, tais como estão acima descritas. Na sequência, pedir por último para dizer a respeito: comentar; falar sobre os sentimentos; inventar uma história; e, terminando com um desenho da atividade. O falar ou inventar uma história relacionada, além de possibilitar a expressão afetiva da atividade, viabiliza o entendimento do que compreendeu.



**Figura 3.** Fazendinha de animais

Fonte: Acervo pessoal da Autora



**Figura 4.** Peças de um dominó

Fonte: <http://www.tabuleirocriativo.com.br/Images1/domino-topimage.jpg>

## Considerações finais

Emocionalmente, tanto na brincadeira simbólica, como nos jogos de regras, pode-se investigar as personificações envolvidas e os papéis, figuras femininas, masculinas, fraternas, conjugais, parentais, bem como a criança lida com as figuras de autoridade, ao ganhar um jogo ou o desejo de posse, de ter, de ser despojado, diminuído. Enfim, o brincar oferece uma complexidade de informações, tanto dos aspectos afetivos quanto cognitivos, e o fundamental são os interjogos das suas relações sempre presentes, quer se esteja preocupado ou não com isso, como é o caso dos educadores, ou no caso dos pais. Independentemente, se a atividade é televisiva ou não, a postura interventiva deve sempre existir.

Pode-se dizer que ao fornecer subsídios para investigar a compreensão do funcionamento intelectual da criança, a Neuropsicologia pode instrumentar diferentes profissionais, tais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, promovendo uma intervenção terapêutica mais eficiente, em que a ludicidade ganha a sua relevância clínica e diagnóstica. No processo ensino-aprendizagem, a avaliação global das funções psicológicas deve levar em conta todo o mecanismo cerebral, nos seus níveis sucessivos de evolução. Sendo assim, a avaliação neuropsicológica é a única forma possível de se avaliar uma determinada função, posto que somente quando a mesma é colocada à prova (mediante testes específicos), podemos observar sua integridade ou comprometimento.

A exploração neuropsicológica na infância pode ser entendida como

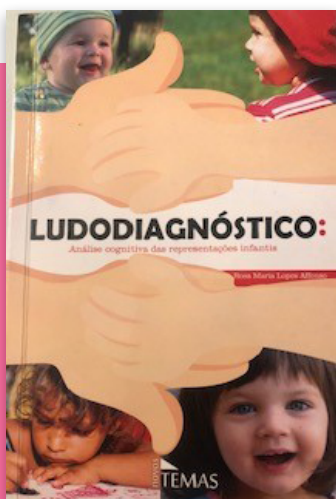
A investigação mais rigidamente conduzida sob a forma de uma bateria sistematizada, levando-se em conta, na inclusão de cada item, os mecanismos subjacentes à função examinada; o exame menos sistemático decorrente da re-leitura neuropsicológica do próprio psicodiagnóstico clássico e de toda produção escolar dos dados da anamnese, bem como da observação do comportamento.

Para identificar precocemente, alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental, a neuropsicologia infantil se tornou um dos componentes essenciais das consultas periódicas de saúde infantil, sendo necessária a utilização de instrumentos adequados a esta finalidade (testes neuropsicológicos e escalas para a avaliação do desenvolvimento). A importância desses instrumentos reside, principalmente, na prevenção e detecção precoce de distúrbios do desenvolvimento/aprendizado, indicando de forma minuciosa o ritmo e a qualidade do processo e possibilitando um “mapeamento” qualitativo e quantitativo das áreas cerebrais e suas interligações (sistema funcional), visando a intervenções terapêuticas precoces e precisas.

A contribuição da avaliação neuropsicológica da criança é extensiva ao processo de ensino-aprendizagem, pois nos permite estabelecer algumas relações entre as funções corticais superiores, como a linguagem, a atenção e a memória, e a aprendizagem simbólica (conceitos, escrita, leitura, etc.). O modelo neuropsicológico das dificuldades da aprendizagem busca reunir uma amostra de funções mentais superiores envolvidas na aprendizagem simbólica, as quais estão, obviamente, correlacionadas com a organização funcional do cérebro. Sem essa condição, a aprendizagem não se processa normalmente.

No que se refere aos problemas de aprendizagem, tem sido assinalado que reprovações escolares têm múltipla

etiologia, justificando, portanto, múltiplo enfoque. A relevância da abordagem neuropsicológica da aprendizagem está no reconhecimento dos quadros clínicos caracterizados sobre as bases anátomo-funcionais do cérebro, e não no tipo de teste utilizado. Assim, ao fornecer subsídios para investigar a compreensão do funcionamento intelectual da criança, a Neuropsicologia pode instrumentar diferentes profissionais, tais como: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, promovendo uma intervenção terapêutica mais eficiente. Somente dessa forma é que as dificuldades de aprendizagens serão melhor compreendidas e, principalmente, tratadas.



## Referências

- AFFONSO, R. M. L. **Aspectos cognitivos no processo ludoterápico**. São Paulo, 1987, 86 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **Da importância de se considerar, no ludodiagnóstico, as representações da criança no que concerne a espaço, tempo e causalidade a aceção de Jean Piaget**. São Paulo, 1994, 202 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. A contribuição da análise das noções de espaço, tempo e causalidade nas técnicas projetivas diagnósticas: ludodiagnóstico e desenho da figura humana. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 101-116, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Ludodiagnóstico**: análise cognitiva das representações infantis. São Paulo: Vetor, 2011b.
- \_\_\_\_\_. O Comportamento Hiperativo, a Violência Doméstica e os Problemas de Representação. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 10, n. 1, p. 110-146, Jan-Jul/ 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8175>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: \_\_\_\_\_. (ed). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FREUD, S. (1886). Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.I, p. 30-41.

- \_\_\_\_\_. (1893-1895). Estudos sobre a histeria. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.II.
- \_\_\_\_\_. (1909). Duas histórias clínicas: o pequeno Hans e o homem dos ratos. Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1977. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.X.
- \_\_\_\_\_. (1912-1914). Totem e tabu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.XIII, p.11-191.
- \_\_\_\_\_. (1895). Projeto de uma psicologia para neurólogos. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.III.
- \_\_\_\_\_. (1894). As neuropsicoses de defesa. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.III.
- \_\_\_\_\_. (1898). A sexualidade na etiologia das neuroses. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.III.
- \_\_\_\_\_. (1920). Além do princípio do prazer. Rio de Janeiro: Imago, 2006. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.II, p.123-198.
- GRIEG, P. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- KAPLAN-SOLMS; K, SOLMS, M. **O que é a neuro-psicanálise: a real e difícil articulação entre a neurociência e a psicanálise.** São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MACEDO, L. et al. **Jogo de Quatro Cores, Senha e Dominó.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- NCPI - Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia In: **Estudo III.** 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. - Série Estudos do Comitê Científico.
- PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977.
- PIAGET, J. (1945). **La formación del símbolo en el niño.** Editorial Fondo de Cultura Económica: México, 1982.
- PIAGET, J. (1936). **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. (1962). La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. In: G. DELAHANTY J.; PERRÉS (Eds.). **Piaget y el psicoanálisis** (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco, 1994.
- PIAGET, J. (1937). **A construção do real na criança.** São Paulo: Editora Ática, 2008.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática, 1984.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. **How our minds share actions and emotions.** Oxford: University Press, 2006.
- SOIFER, R. **Psicodinamismo da família com crianças.** Petrópolis: Vozes, 1982.



- SPITZ, R. A. **O Primeiro ano de Vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais.** Tradução de Erothildes Millan Barros da Rocha. Revisão Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- TIOSSO, L. H. **Contributo della neuropsicologia alla psicologia clinica e all'educazione.** Pesquisa do Programa do Pós-Doutorado. Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Roma, 1993.

## CAPÍTULO 4

### O BRINCAR EM DIFERENTES ESPAÇOS E CONTEXTOS



*Ilka Dias Bichara<sup>1</sup>*

#### Introdução

Quando recordamos nossas infâncias, nos vem imediatamente à lembrança as muitas brincadeiras realizadas, tão próprias a esse período da vida, que as consideramos como atividades típicas dessa fase. Contudo, se compararmos as minhas recordações de menina pobre, moradora da periferia da cidade de Salvador, nos anos 1950, com a de cada um de vocês leitores desse texto, que residem em diferentes cidades do Brasil, ou mesmo em outros países, vamos constatar que algumas brincadeiras parecem muito semelhantes e outras muito diferentes, isto porque, como afirma Corsaro (2011) toda brincadeira é contextualizada sócio culturalmente.

---

1 Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Diretora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Membro da ANPEPP. E-mail: [ilkabichara@gmail.com](mailto:ilkabichara@gmail.com)

Apesar de a brincadeira ser uma atividade universal entre as crianças, varia em forma e conteúdo a partir de fatores vários (GOSSO; BICHARA; CARVALHO, 2015). À exemplo, como dito antes, na minha primeira infância no bairro de Periperi (subúrbio de Salvador), brincava na rua sem calçamento com vizinhos e um cachorro. Brincava de roda, de esconde-esconde, de pega-pega e de casinha. Essas são brincadeiras que iremos encontrar não só no Brasil, mas em muitos lugares do mundo, com nomes diferentes e com certa variação nas regras. Por isso, a importância de se investigar os diferentes contextos em que elas ocorrem. Entende-se por contexto o “ambiente por excelência” do ser humano (KOBARG; KUHNEN; VIEIRA, 2008, p. 89), espaço de interações, onde fatores sociais, culturais e individuais têm relevância e participação ativa (SANDERS; BICHARA, 2017).

Para Moraes e Otta (2003) cada grupo de crianças ao brincar de determinada brincadeira, cria uma zona lúdica. Essa zona lúdica seria o espaço em que ocorre o brincar, que, segundo as autoras, é constituído pelos seguintes elementos: o espaço físico, propriamente dito, com suas dimensões e seus conteúdos; o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira; e, o indivíduo com suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões e condições sociais que o cercam. Nessas zonas lúdicas podemos incluir todas as variáveis que influem no brincar das crianças: acesso à televisão (e tipos de programa que assistem); disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos; atitudes dos pais e de outros familiares com relação ao brincar (liberdade/restrição para brincar); presença/ausência de irmãos (mais novos/mais velhos) e amigos com quem brincar; representações sociais

coletivas que dizem respeito não só à brincadeira e às formas de brincar, mas à visão e à expectativa que se tem da criança, do adolescente e do adulto numa determinada sociedade. Atualmente, devem-se adicionar as tecnologias digitais a esse elenco de variáveis, assim como, temos o entendimento que o espaço virtual de jogos e brincadeiras é também, uma zona lúdica (BICHARA; GOMES, 2019). Essa nova forma de brincar se acentuou a partir da necessidade de isolamento social a que todos nós fomos submetidos para enfrentar a pandemia de COVID 19. Os efeitos à médio prazo serão importante tema de pesquisa e debates na área no ano de 2021.

Brougère (1998) argumenta que o brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como “brincar” a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Por esse motivo, os pesquisadores encontram dificuldades em definir o que é brincar. A maneira que os pesquisadores encontraram para definir a brincadeira implica em caracterizá-la em relação àquilo que ela tem de único, objetivando diferenciá-la de outras atividades como o comportamento exploratório, por exemplo. (BICHARA; LORDELO; MAGALHÃES, 2018).

Essas considerações iniciais nos remetem a três questões fundamentais e interrelacionadas, quando falamos de contextos de brincadeiras: 1. De que crianças vivem infâncias diferentes a depender do lugar socioeconômico que suas famílias ocupam, da cultura de sua sociedade, da época em que vivem, de ter famílias ou não, entre outros fatores diferenciadores? (SARMENTO, 2005); 2. De que crianças são seres ativos que se apropriam e ressignificam tudo que experienciam e o que está à sua volta, incluindo a cultura, e que, nesse processo,

também criam cultura? (CORSARO, 2011); 3. De que as brincadeiras possuem um grau de universalidade, pois todas as crianças brincam, mas também um grau de especificidade? Cada grupo de brincantes, em cada lugar, em cada cultura, com ou sem brinquedos, cria regras para brincadeiras conhecidas ou mesmo inventa uma nova brincadeira. Sendo assim, as brincadeiras e jogos tradicionais podem também ser consideradas como cultura (CARVALHO; PONTES, 2003).

Se essas questões nos remetem à necessidade de olhar as brincadeiras levando em conta a dimensão sociocultural, acrescentamos duas outras dimensões igualmente necessárias: a adaptativa, ou seja, olhar a brincadeira para além do imediato, como uma adaptação própria aos filhotes de todos os mamíferos e que, portanto, possui uma função imprescindível nessa fase da vida (SMITH, 2010; BICHARA; LORDELO; MAGAÑÃES, 2018); e, a espaço-temporal, ou seja, toda brincadeira acontece em tempos e espaços próprios, ou seja, nenhum episódio da mesma brincadeira é igual a outro. Nesse capítulo, iremos abordar essas questões, as entrelaçando, a partir dos aportes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista, alguns conceitos advindos da Sociologia da Infância e de dados de pesquisas recentes, desenvolvidas principalmente no Brasil, além das experiências cotidianas de todos nós.

## Infâncias

Para Sarmiento (2005, p. 363) “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Para o autor, esta concepção implica em ter

que se considerar a “geração” como uma categoria estrutural, relevante na análise dos processos de estratificação social, e na construção das relações sociais, as quais as crianças estão inseridas em cada lugar e tempo próprios.

Esse resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e a convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas se conjuga com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente, esses efeitos (SARMENTO, 2005).

A esse respeito, Saramago (2001) destaca a infância como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas da vida. Segundo a autora, esta postura permite caracterizar não apenas a infância, mas também a sociedade, onde esta se encontra inserida, como construções mutuamente interdependentes. Consideram-se assim, as crianças “[...] componentes de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais vasta” (CORSARO, 1997, p. 26).

A criança que brinca pertence a uma classe social, tem gênero, etnia, cultura, vive em condições as mais diversas, pode sofrer intolerância religiosa, racismo, machismo, entre tantos outros problemas, que o lugar social em que ocupa, traz. Portanto, crianças não são iguais, porque a sociedade humana não é igual. Enquanto algumas podem viver suas infâncias em situação bastante favorável ao seu desenvolvimento, outras podem estar vivendo situações muito desfavoráveis.

Considerar essas diferenças é imprescindível ao se olhar para qualquer aspecto envolvido no desenvolvimento de crianças concretas. Com o brincar não pode ser diferente, pois ao brincar cada criança reflete as condições concretas da sua infância.

Como afirmam Gosso, Bichara e Carvalho (2015), apesar da alta diversidade em grupos étnicos, em diferentes regiões geográficas, padrões econômicos e de subsistência e práticas culturais, observam-se padrões semelhantes nas atividades sociais das crianças: elas brincam. E essas brincadeiras vão variar na interação desses fatores típicos de onde e como vivem, com suas interpretações fruto da apropriação e ressignificação que cada grupo, ou cada criança fizer sobre eles.

### **A criança como ser ativo criando cultura**

Se cada criança, individualmente, é um ser ativo que se apropria de todas as informações que dispõe sobre o tema da brincadeira e as ressignifica, ou as interpreta criativamente, devemos considerar que quando a criança brinca com outros parceiros, eles são agentes igualmente ativos e os comportamentos resultantes são produtos das interações de múltiplas motivações, podendo estar em ação, para cada brincadeira, necessidades e desejos diferentes, assim como variáveis socioculturais diversas (CARVALHO; PONTES, 2003). No geral, fatores desenvolvimentais (história passada) interagem com determinantes situacionais (influências ocorrendo no presente), para afetar a ocorrência e os padrões comportamentais que emergem na brincadeira (JOHNSON; CHRISTIE; YAWKEY, 1999).

Ao adotarmos a concepção de que crianças são capazes de produzir cultura, traduzidas como cultura de pares, é possível notar o papel ativo que elas possuem nessa construção. Por meio de suas ações lúdicas, conseguem refletir seus contextos sociais de maneira própria elevando a noção de socialização para algo além de uma simples internalização de conhecimentos e habilidades, resultantes da cultura adulta. De outro modo, pensar a infância nos dias de hoje, é reconhecer que as crianças se apropriam de maneira criativa de tudo que observam no mundo adulto, reproduzindo de forma interpretativa, não idêntica, os elementos cotidianos da cultura adulta e formando assim, sua própria cultura de pares (CORSARO, 2011).

A partir dessa concepção, entende-se que as crianças, ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura adulta criam suas próprias culturas, essas últimas exclusivas de suas infâncias, tratando-se de uma atividade notória e representativa, não apenas para a produção de cultura infantil, mas para mudanças culturais importantes. Seguindo numa concepção semelhante, Vygotsky (1930/2009, p. 11) apresenta o termo “imaginação” ou “fantasia” para designar “Toda actividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações”. Segundo o autor, durante as brincadeiras as crianças não estão limitadas apenas pela lembrança de suas experiências, mas as reinventam de forma criativa, combinando suas elaborações entre si e construindo realidades particulares impregnadas de afeto e necessidades. Essas assertivas de Vygotsky (1930/2009) parecem caracterizar o que Corsaro (2011) chama de cultura de pares, fortalecendo a ideia de que as crianças não são apenas reprodutoras sistemáticas da cultura adulta.



A brincadeira também é uma forma específica que as crianças possuem para se relacionar com as pessoas e com o ambiente à sua volta, enquanto organizam por meio dela, suas ideias sobre a cultura circundante. Isso é verdadeiro na medida em que a brincadeira deve ser pensada como uma atividade coletiva e inserida socialmente (GRIGORWITSCHS, 2010). O conhecimento que a brincadeira oferece sobre o universo adulto, somente é possível quando se é capaz de contextualizar as ações das crianças durante o brincar, como uma atividade inserida culturalmente, que necessita dos instrumentos sociais mais amplos, incluindo a linguagem, como matéria prima para a sua realização. Desse modo conhecem-se também, as crianças e suas culturas, que são peculiares e que por sua vez, são capazes de transmitir informações importantes sobre suas necessidades, habilidades e desenvolvimento (SANDERS; BICHARA, 2019).

Pesquisas recentes, realizadas no Brasil, encontraram uma estreita ligação entre o modo de vida e as temáticas usadas pelas crianças nas brincadeiras: em crianças indígenas da aldeia Parakanã, no Pará (GOSSO, 2010); em crianças moradoras de rua, em Porto Alegre (CERQUEIRA-SANTOS; KOLLER, 2003); nas ruas da periferia de Belém (PONTES; MAGALHÃES, 2003); em remanescentes indígenas e descendentes de quilombos, em Sergipe; índios guaranis do Espírito Santo; e, Kaimbém, da Bahia (BICHARA, 2019); entre outros.

Também, fora do Brasil, Gaskin (2015) estudou a relação de brincadeiras e cultura entre crianças Maias de Yucatec no México; Ng'asike (2015) entre crianças moradoras de comunidades que vivem do pastoreio em Turkana, no Kenia; entre tantos outros exemplos encontrados na literatura.

Assim, não só diferentes infâncias, com condições socioeconômicas distintas, diferentes culturas, em diferentes espaços físicos brincam de forma diferente da mesma brincadeira, mas cada grupo de crianças se apropria e ressignifica diversos elementos presentes quando brincam.

### **Universalidade x diversidade: a brincadeira como cultura**

Para além dos reflexos da cultura geral nas brincadeiras, é sabido que existe uma própria cultura da brincadeira. Os chamados “jogos tradicionais infantis” possuem características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (KISHIMOTO, 1993).

A esse respeito é importante a diferenciação proposta por Mouritsen e Qvortrup (2002), que descrevem três tipos diferentes de cultura lúdica: cultura produzida para crianças por adultos, cultura com crianças que é co-construída por adultos e, finalmente, cultura infantil. Wee e Anthamatten (2014) propõem uma combinação dos dois últimos tipos para definir a cultura de brincadeira das crianças, como “atividades que são moldadas pelo sistema de relacionamentos que constituem o contexto cultural de seu desenvolvimento” (GÖNCÜ *et al.* 1999, citados por WEE; ANTHAMATTEN, 2014, p. 89). Para esses autores, quando o brincar é visto como uma faceta da cultura infantil, ele destaca os sistemas de poder e privilégio que se cruzam para refletir as realidades cotidianas das crianças, por exemplo, onde eles jogam, como jogam e por que brincam. Assim, a cultura do brincar não reflete as perspectivas de uma criança genérica, nem representa todas as crianças do mundo; é individual, social e, por fim, contextual.

Porém, Carvalho e Pontes (2003) chamam a atenção para a existência de certos padrões lúdicos universais nesses jogos, pois mesmo se observando diferenças regionais, como variações nas designações e nas regras e suas formas de utilização, os jogos como gude, amarelinha, cabra cega, entre outros, são reconhecidos. Muitos desses jogos são muito antigos. A brincadeira de “cabra-cega”, por exemplo, já era cultivada entre os romanos no século III a.C. com o nome de “murinda”; na Espanha tem o nome de “galinha cega”; na Alemanha de “vaca-cega”; nos Estados Unidos de “blindman’s buff” e, na França, de “colinmaillard” (MEDEIROS, 1990).

Conservação, mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão desses jogos. Brougère (1998) relata que certos grupos adotam regras específicas, pois a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.

Pontes e Magalhães (2003) argumentam que é evidente o caráter dinâmico da manutenção das normas de um jogo, o que parece ser um paradoxo, mas citam Laraia (1986), que sustenta que qualquer sistema cultural está num contínuo processo de mudança, ou seja, a conservação é sempre algo relativo, depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado. É certo, entretanto, que o fenômeno cultural também pode mostrar uma estabilidade considerável no decorrer do tempo e no espaço. (CAVALLI-SFORZA; FELDMAN; CHEN; DORNBUSH, 1982)

## A brincadeira como atividade adaptada

A atividade de brincar presente na infância de todos os mamíferos, no ser humano é, sem dúvida, uma característica definidora e universal da infância, embora culturalmente variável. A brincadeira pode ser caracterizada pelos altos níveis de atividade e padrões comportamentais usados em contextos funcionais reais, mas desvinculados de sua motivação original (BURGHARDT, 2005).

Mas, o que é mesmo o brincar? Como podemos defini-la e diferenciar de outras atividades como exploração, por exemplo? Essa tem sido uma preocupação de muitos estudiosos e teorias têm sido desenvolvidas a esse respeito. Na Psicologia do Desenvolvimento e na Pedagogia, vários autores têm enfatizado aspectos importantes, privilegiando o papel no desenvolvimento e na aprendizagem.

Mas, além das dificuldades de definição, a brincadeira intriga os pesquisadores por sua própria existência, pois o senso comum a considera como atividade não séria e, até mesmo, irrelevante, então, como uma atividade que parece ser supérflua pode ser tão crucial a ponto de persistir em tantas espécies? E, se brincar for uma extravagância, como persistiu? Deve conter alguma função de adaptação ou, ao menos, um benefício que sobreponha seu custo, senão teria sido eliminada pelas forças da seleção natural (PELLEGRINI; SMITH, 1998). Sendo assim, é fundamental a investigação sobre sua função, ou seja, a busca dos porquês deste comportamento ter sido selecionado.

Desde o século XIX, prevaleceu a visão de que a função da brincadeira seria preparar os filhotes para a vida adulta.

Aprender habilidades seria especialmente importante quando a prática direta é pouco provável ou perigosa. A brincadeira permitiria a aprendizagem de vários comportamentos, numa situação de baixo risco, muito antes de serem usados para seu fim específico. Elas ocorreriam numa atmosfera de proteção parental, familiaridade, segurança emocional e falta de tensão ou perigo (SMITH, 2010).

Os dados empíricos não sustentam essa hipótese, pois não há evidências de que um indivíduo que brinca muito na infância será mais competente na vida adulta que outro que brincou menos. A hipótese atual é que a brincadeira é: uma adaptação ontogenética, ou seja, um sistema comportamental que melhora a adaptação do indivíduo nos estágios imaturos da vida, perdendo seu significado na idade adulta (BURGHARDT, 2005).

Essa hipótese foi desenvolvida baseada em duas premissas: Que a seleção natural atua em todos os períodos do desenvolvimento, não só para a maturidade; que um comportamento para ser selecionado pressupõe que os benefícios devam ser maiores que os custos associados.

Estudos recentes, desenvolvidos por Byers (1995), constataram que em quase todas as espécies estudadas, o gráfico de disposição para brincadeiras parecia um U invertido, aumentando durante o período juvenil e daí, caindo por volta da puberdade, o período depois do qual a maioria não brinca muito. Para esse autor, o ato de brincar pode estar relacionado ao crescimento do cerebelo, desde que os dois atinjam o pico mais ou menos ao mesmo tempo. Parece haver um período sensível no crescimento do cérebro, no qual o tempo é importante para que o animal seja estimulado com brincadeiras

para esse crescimento e que o cerebelo precisa dos movimentos de todo o corpo, na hora da brincadeira, para obter sua configuração final.

Lewis e Barton (2006) associaram o tamanho do hipotálamo e da amígdala ao desenvolvimento de brincadeiras sociais em primatas não humanos. Esses autores propõem que comportamentos tais como contato social, reconhecimento e respostas a expressões faciais e respostas sociais apropriadas, que são mediadas pela amígdala, são desenvolvidos pela brincadeira social. Abrem-se assim, novas linhas de investigação e um caminho promissor para o entendimento da brincadeira.

Pesquisas têm apontado que o exercício do brincar proporcionaria um senso de domínio, competência e autoeficácia, afetando as experiências da criança com novas atividades (PELLEGRINI; SMITH, 1998). Outra possibilidade de vantagem imediata é apontada em algumas hipóteses que associam a brincadeira com funções de preparação para o inesperado (SPINKA; NEWBERRY; BEKOFF, 2001), aumentando a versatilidade de movimentos usados para lidar com eventos súbitos, como quedas e perda de equilíbrio e para lidar emocionalmente com situações estressantes e inesperadas (BICHARA; LORDELO; MAGALHÃES, 2019).

Assim, pode-se falar em algumas funções socializadoras do brinquedo, como por exemplo, o estabelecimento de hierarquias de dominância (a habilidade de se colocar em situação de dominação ou subordinação, mediada pela avaliação da posição dos parceiros), a promoção da integração social, determinação de espaço “experimental”, para aprendizagem da comunicação da espécie etc.

Enfim, tornar os indivíduos flexíveis, versáteis, criativos e capazes de lidar produtivamente com o novo e o inesperado, são as principais funções reconhecidas da brincadeira. Por meio dela seriam desenvolvidas habilidades genéricas de aprendizagem, permitindo a adaptação do indivíduo a novas situações e a novos ambientes. O indivíduo com experiência lúdica pode explorar novas oportunidades mais rapidamente, que outros sem essa experiência. Um animal com experiência lúdica é um “especialista na não-especialização” (FAGEN, 1981).

## **Espaço e tempo para brincar**

Os efeitos do espaço (tamanho, densidade, arranjos e delimitações) têm sido estudados de diferentes maneiras, isto porque tais fatores podem tanto favorecer quanto impedir a sua exploração, o contato com outras crianças, determinados tipos de brincadeiras e, portanto, o desenvolvimento (JOHNSON *et al.*, 1999; PINTO; BICHARA; LORDELLO; CARVALHO; OTTA, 2009; BICHARA, 2017).

Primeiramente, esses estudos indicam que crianças se engajam diferentemente em brincadeiras, se estão em ambientes internos ou externos (JOHNSON; CHRISTIE; YAWKEY, 1999). Brincadeiras que implicam em atividade motora ampla – pular, correr, saltar – são mais frequentes em ambientes externos e brincadeiras que envolvem atividade motora fina – construção e faz de conta – ocorrem mais em ambientes internos (SMITH, 2010). Porém, isso é uma tendência, temos registrado muitas brincadeiras de meninas que envolvem espaços amplos e muita motivação como pega-pega e jogo de queimada (também chamado de “baleado” na Bahia e “cemitério” no Pará, entre outras denominações), assim como algumas

brincadeiras típicas de meninos como o jogo de gude é desenvolvida em espaço bem delimitado e restrito (BICHARA, 2006).

Rasmussen (2004), com base na observação de atividades infantis em espaços públicos variados, diferenciou o que chamou de “espaços para crianças” (*places for children*) que são aqueles planejados e estruturados pelos adultos (parquinhos, brinquedotecas, *playgrounds*, entre outros) e de “espaços de crianças” (*children's places*) aqueles apropriados e adaptados por elas. O autor relata que mesmo em um espaço para crianças, existem áreas escolhidas, apropriadas e ressignificadas pelas crianças, transformando-se em espaço da criança.

Rasmussen (2004) ressalta que nem sempre o lugar lúdico preparado por adultos corresponde àqueles preferidos pelas crianças, para as suas brincadeiras e que quando isto acontece, estas podem escolher cenários bastante específicos, como uma árvore para a sua realização, demonstrando o seu caráter ativo frente às suas preferências e, com isso, um espaço ‘para crianças’ pode conter ‘espaços de criança’.

Variáveis como idade, gênero e classe social também têm sido investigadas em associação com o tipo de ambiente: internos ou externos. Meninos e crianças mais velhas parecem ter preferência por ambientes externos, enquanto meninas e crianças menores preferem brincar em ambientes internos (SANDERS; HARPER, 1976). Silva et al. (2006) encontraram presença semelhante de meninos e meninas pequenos brincando nas ruas de Belém, mas à medida que ia aumentando a idade, o número de meninas ia decrescendo.

Um outro aspecto que também parece relacionado com algumas brincadeiras é o clima. Algumas brincadeiras



são consideradas sazonais, pois ocorrem em determinadas épocas do ano, como pipa e gude. Um tempo bom para se empinar pipas deve ser sem chuvas e com ventos, já o jogo de gude ocorre após as chuvas, quando os terrenos se encontram úmidos. Outras brincadeiras que ocorrem em alta frequência concentrada em determinados períodos, não estão claramente associadas com fatores climáticos: pião, elástico, bambolê, iô-iô (CARVALHO; PONTES, 2003).

Bichara (2006) ao observar crianças brincando nas ruas de Aracaju, encontrou que toda brincadeira implicava em um tipo de delimitação do espaço para o seu desenvolvimento: demarcações riscadas no chão, delimitações feitas pelos corpos dos brincantes, arranjos de cenários, delimitações implícitas como por exemplo, até onde correr ou esconder, ou até onde uma pipa pode ser empinada para fugir do corte, entre outras.

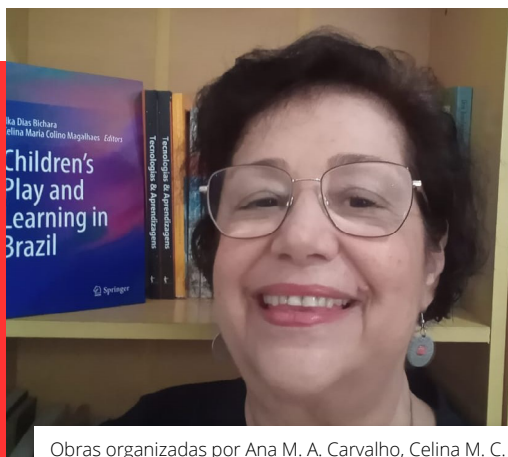
Mais recentemente, Menezes (2020) defendeu o conceito de território como espaço onde cada grupo de brincantes exercita sua brincadeira e suas interações sociais. Essa autora observou que esses territórios podem deslizar uns sobre os outros, sem que haja interrupções das brincadeiras.

## **Considerações finais**

São muitas as possibilidades de análise quando falamos em contextos de brincadeiras. O conceito de zona lúdica (MORAES; OTTA, 2003) tem nos ajudado a identificar diferentes dimensões em episódios de brincadeiras.

Assim, a brincadeira das crianças é influenciada pelo contexto econômico, pelas opiniões dos adultos sobre atividades lúdicas e não-lúdicas e pela forma como os valores

são transmitidos às crianças pelos adultos. Vale ressaltar que as concepções e valores relativos à infância e ao brincar variam entre diferentes subculturas o que implicará em mais ou menos incentivo ao brincar. Embora o brincar possa ser considerado como uma atividade infantil típica, que as crianças realizam espontaneamente, sem necessidade de orientação ou participação de adultos, a disponibilidade de tempo, espaço, equipamentos e liberdade depende do quanto os adultos compreendem essa atividade, como importante ou não, para o desenvolvimento infantil (GOSSO; BICHARA; CARVALHO, 2015; BICHARA; GOMES, 2019).



Obras organizadas por Ana M. A. Carvalho, Celina M. C. Magalhães, Fernando A. R. Pontes e Ilka D. Bichara, v. I - O Brasil que brinca/ v. II – Brincadeiras de todos os tempos.

## Referências

BICHARA, I. D. Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **Brincando: na escola, no hospital e na rua...** Rio de Janeiro: WAC, 2006, p. 161-172.

- \_\_\_\_\_. On the River, into the Woods, in the Fields: The Playing of the Northeastern Brazilian Indians. In: BICHARA, I. D.; MAGALHÃES, C. M. C. (Eds). **Children's Play and Learning in Brazil**. Switzerland: Ed. Springer, 2019, p. 17-28.
- \_\_\_\_\_. ; GOMES, S. T. Cultura lúdica: a cultura da (e nas) brincadeiras e jogos infantis. In: BICHARA, I. D.; SOUZA, F.; BECKER, B. **Crianças e Adolescentes em redes**: culturas lúdicas e tecnologias digitais. Salvador: EDUFBA, 2019.
- \_\_\_\_\_. LORDELO, E. R.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que Brincar? Brincar para quê? A Perspectiva Evolucionista sobre a Brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. (Orgs.). **Manual de Psicologia Evolucionista**. Natal: EDUFRN, 2018, v. 1, p. 424-439.
- \_\_\_\_\_. ; LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; OTTA, E. Brincar ou brincar: eis a questão - a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Orgs.). **Fundamentos de Psicologia: Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, v. 1, p. 104-113.
- BROUGÈRE, J. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 4 n. 2, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- BURGHARDT, G. M. **The genesis of animal play**: Testing the limits. Cambridge: The MIT Press, 2005.
- BYERS, J. A. Play in ungulates. In: SMITH, P. K. (Org.) **Play in animals and man** (p. 43-65) Oxford: Basil Blackwell, 1984.
- CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 15-30.

- CAVALLI-SFORZA, L. L.; FELDMAN, M. W.; CHEN, K. H.; DORNBUSCH, S. M. Theory and observation in cultural transmission. **Science**, 1982, v. 218, p. 19-27.
- CORSARO, W. A. **Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CERQUEIRA, E. S.; KOLLER, S. H. Brincando na rua. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 187-206.
- GOSSO Y. Play in different cultures. In: SMITH, P. K. **Children and Play**. New York: J. Wiley, 2010, p. 80-98.
- GOSSO, Y.; BICHARA, I.; CARVALHO, A. M. A. Brazilian children at play: relationship between play and culture. In: ROOPNARINE, J. L.; PATTE, M.; JOHNSON, J.; KUSCHNER, D. (Eds.). **International Perspectives on Children's play**. London: Open University Press, 2015.
- GRIGORWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, p. 230-406.
- JOHNSON, J. E.; CHRISTIE, J. F.; YAWKEY, T. D. **Play and early childhood development**. New York: Longman, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MEDEIROS, E. B. M. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. **Cadernos do EDM: Comunicações & Debates**, v. 2, 1990, p. 132-140.

- MORAES, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 127-157.
- MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. **Childhood and Children's Culture**. Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark, 2002.
- PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. The development of play during childhood: forms and possible functions. **Child Psychology and Psychiatry Review**, v. 3, n. 2, 1998, p. 51-57
- PINTO, P. S. P.; BICHARA, I. D. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. **Interação em Psicologia**, v. 21, n. 1, 2017.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, 2003, p. 117-124.
- RASMUSSEN, K. Places for children – children's places. **Childhood a Global Journal of Child Research**, 2004, p. 5-12.
- SANDERS, K.; HARPER, L. V. Free-play fantasy behavior in preschool children: relations among gender, age, season and location. **Child Development**, v. 47, 1976. p. 1182-1185.
- SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, 2001, p. 9-29
- SARMENTO. M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.
- SMITH P. K. **Children and Play**. New York: J. Wiley, 2010.

- SPINKA, M.; NEWBERRY, R. C.; BEKOFF, M. Mammalian play: Training for the unexpected. **Quarterly Review of Biology**, v. 76, 2001, p. 141-168
- VYGOTSKY, L. S. (1930). **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- WEE, B. S. C; ANTHAMATTEN, P. Using photography to visualize children's culture of play: a socio-spatial perspective. **Geographical Review**, v. 104, n. 1, 2014, p. 87-100.

# CAPÍTULO 5

## A FORMAÇÃO LÚDICA DE PROFESSORES

*Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira<sup>1</sup>*



### Introdução - Brincar...

É uma palavra que carrega muitos significados e sentidos diferentes para quem nela ecoa, bem como na forma como ela é vivida e percebida. Na minha experiência é uma palavra mágica que me faz sair da dimensão da realidade e vivê-la de forma encantadora.

Brincar está ligado ao instinto de sobrevivência, por isso, precisamos brincar para superar as dificuldades, ter criatividade, resolver e enfrentar os problemas. Os animais também brincam, brincam entre si e brincam com os humanos, como forma de interação, uma linguagem universal que todos, em qualquer idade e de qualquer espécie (racional e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela USP, Mestre em Psicologia, Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Pesquisadora no CIEI/FEUSP e GRIFO/UFRB, Docente na UFRB, Conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Contato: [sireoli@yahoo.com.br](mailto:sireoli@yahoo.com.br)

irracional) conseguem compreender; tal atividade tem o poder de expressar por meio de um conjunto de expressões corporais, que sinalizam a intenção do outro diante da realidade.

O brincar tem “poder” curativo, não apenas para o corpo, mas para a mente. Na Psicologia o brincar é um indicativo de saúde, é uma forma de linguagem e de se relacionar com o mundo, que nos diz muitas coisas sobre quem brinca. É uma forma simbólica de falar, de dizer como vê e como sente o mundo.

Dizem, no senso comum, que quem não brinca não teve infância. Essa é uma realidade que tange o sentido na palavra “brincar”, coloca-a na centralidade da infância, mas para mim, quem não brincou não sobreviveu, pois todos, em momentos diferentes, experimentaram o brincar que não está nos objetos, brinquedos e jogos necessariamente; o brincar está na relação, na forma de ver o mundo, no sorriso e no olhar.

Pertencendo à turma que trabalhou na infância, mas também, àquela que brincou muito de Amarelinha, Cinco Marias, Mãe da Rua, Pega Pega, Queimada, Barra Mantega, Stop... É muito difícil eleger uma brincadeira ou o jogo preferido, mas há alguns deles, que continuamos brincando até hoje, que é o Faz de Conta, as Cinco Marias... “Eita era apenas um!”. Então, vou ficar com as Cinco Marias, que brinco até hoje com o meu filho João. Como é mágico o desafio de ver a pedrinha ir lá no alto e voltar para a sua mão, enquanto você pega outra pedra que está no chão.

Eu penso que a criança que brinca de Cinco Marias terá mais facilidade para se organizar na escola da vida, pois essa brincadeira, que além de ser um malabarismo, também



trabalha com múltiplas funções cerebrais ao mesmo tempo (atenção, percepção, agilidade, criatividade, motricidade, memória e muita emoção). Aqui em casa se brinca! Brincamos com jogos, brinquedos e brincadeiras, mas brincamos principalmente nos fazeres do dia a dia, nos olhares, nos sorrisos, nos gestos.

Entendendo que o brincar é uma postura perante a vida, não precisa de hora marcada para brincar, mas precisa brincar para ser e estar na vida. Foi percebendo assim, o brincar, que logo damos conta de que a vida é uma só e de verdade não dá tempo de “fazer rascunho”, que cada momento é único e que não se volta atrás no tempo, para consertar. Por isso, escolhemos estar consciente e fazer, na medida do possível, às pessoas que amamos, com que se sintam amadas e especiais e escolhemos brincar, que é a melhor opção!

Assim, deveria ser também na escola, sou da época do “castigo no milho”, de “segurar o ponto na parede” e essas atitudes retiraram muitos sorrisos das faces infantis. E, apesar de ainda, estar criança, sempre acreditei que o conhecimento deveria ser para todos, como é para mim: encantador e mágico.

No entanto, a realidade é muito diferente para a maioria das pessoas que tiveram os seus risos roubados e o seu brincar apreendido por tarefas extensas e enfadonhas, que a escola oferece. E esse foi um motivo muito importante em minha formação, sobre como mudar essa realidade. Como colaborar, principalmente, na primeira infância, em que se encontra a base da vida adulta?

No trabalho docente, procurando evidenciar a importância da participação ativa da criança nas atividades escolares,

temos no brincar a forma de “dar voz” à criança e permitir que seja, ela mesma e por inteira, na relação. Para isso ser possível, é preciso uma reorganização de grande parte das grades curriculares, dos cursos de formação de professores do nosso país.

Neste sentido, sendo muito influenciada na formação em Psicologia, pelas teorias de Melanie Klein, Winnicott, Freud... E, na Pedagogia, pelas teorias de Piaget, Vygotski, Wallon e tantos outros, que abordam a infância e o brincar na centralidade da discussão de suas pesquisas e estudos, continuo a fazer parte nesse percurso de meu cenário acadêmico e profissional, sendo reconhecida como pesquisadora da infância e do brincar, com artigos de pesquisas publicados em livros e capítulos, enfocando o brincar na Saúde e Educação. Para citar alguns deles, menciono as obras “Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde” (GIMENES; TEIXEIRA, 2012) e “Jogo, Brinquedo e Brincadeira” (KISHIMOTO, 2000). São obras de base, com o destaque para compreender a importância do jogo, do brinquedo da brincadeira e da brinquedoteca.

## **O brincar na formação de professores**

Dar luz ao brincar na formação de professores, é oportunizar uma prática de ensino e aprendizagem reflexiva, que coloca as crianças como autoras de suas experiências e os professores, como mediadores da aprendizagem, que vão muito além do “saber fazer”, mas que se colocam na esfera do viver coletivamente, num ambiente diversificado, onde ecoam-se as vozes da infância.

Dar luz ao brincar na formação de professores, tem sido uma forma de enfrentamento de uma cultura calçada em alguns pressupostos que precisam ser revistos, dentre eles, o assistencialismo. A ausência da formação de qualidade para atender as crianças na Educação infantil e a uma cultura da homogeneidade, são fatores que nos levaram e continuam nos levando, a repensar a maneira de olhar a escola, a formação escolar e a infância.

Essa infância que há muito tempo tem sido furtada e negligenciada pelos meios políticos, sociais e educacionais, tem sido minimizada em sua capacidade de “ser e estar no espaço escolar”. Falar do brincar na formação de professores é a tentativa de devolver à criança o seu tempo de brincadeira, de estar presente por inteiro no que se faz e na vida em que vive, como uma criança que brinca.

Para que o brincar ocupe um lugar proeminente na formação de professores, é preciso antes, compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira, como elementos potenciais da infância. Neste sentido, essas atividades associadas à infância, requerem sempre uma atenção especial e precisam ser investigadas, em seus múltiplos aspectos. Definir a palavra “jogo”, por exemplo, não é tarefa fácil diante das muitas interpretações e sentidos atribuídos à própria palavra.

Para Huizinga (2001, p. 33):

jogo é definido como uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O autor vê o jogo como elemento da cultura humana e propõe entendê-lo como anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados também por animais.

Já a palavra “brincar”, etimologicamente, deriva do latim “brinco”, significa estabelecer laços, ligar-se. Neste sentido, brincar é um ato essencial na vida das crianças, que dá base para o seu desenvolvimento emocional, psicológico, físico e social, favorecendo o estabelecimento de uma relação rica e satisfatória consigo mesma, com outras crianças e com os adultos que lhe são ou não próximos (WAKSMAN; HARADA, 2005).

Craidy e Kaercher (2001) explicam que a criança vê o mundo por meio dos brinquedos e que sempre existiram formas e instrumentos para brincar. As brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração carregando os traços característicos de cada uma. Sendo assim,

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos a fim de renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103).

Todo jogo e toda brincadeira pressupõe uma forma de se relacionar com uma cultura determinada, que pode ser

denominada de cultura lúdica, encontrada nas especificidades do brincar e do jogar. Kishimoto (2000, p. 24) afirma que “[...] dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitam interpretar os jogos como atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas [...]”. Neste sentido, o jogo pressupõe um ponto de partida para o que se costuma chamar de cultura lúdica, sendo esta capaz de determinar o andamento e originar brincadeiras.

A cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada à cultura geral, de quem brinca e de onde se brinca, que se renova e se reinventa como toda cultura, que é ressignificada o tempo todo pelas interações sociais.

A atividade lúdica pode acontecer mediada por objetos estruturados (jogos e brinquedos) e não estruturados (qualquer objeto que não seja brinquedo), pois o que determina a brincadeira não está necessariamente no objeto, mas essencialmente na imaginação do brincante. Há objetos lúdicos estruturados como uma boneca que pelo seu formato, cores e acessórios, possibilita a brincadeira de faz de conta, com infinitas possibilidades, conforme o contexto social e cultural do sujeito que brinca. Enquanto, o objeto não estruturado, mesmo não sendo o que se chama de brinquedo, pode desencadear no imaginário de cada um, infinitas possibilidades de atribuição de novos significados, como é o caso de uma garrafa pet, que pode ser um submarino, uma espaçonave ou tantas outras coisas que estão na imaginação.

Há também outras formas possíveis para compreender as atividades lúdicas, Kishimoto (2000) apresenta três formas distintas, a saber: o jogo (atividade estruturada e com regras),

o brinquedo (objeto mediador) e a brincadeira (ação), todas elas apresentam características distintas; entretanto, assemelham-se quanto ao seu caráter social e interativo.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo é um objeto que proporciona o desenvolvimento psicológico e cultural evidenciados na infância. Assim, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente, e outro significado, quando uma criança se propõe a utilizá-lo. Sua funcionalidade e seu significado são peculiares, pois parte não somente da função do objeto, mas também de como a criança significará este objeto. O autor salienta ainda, que o brinquedo é um meio de suprir a necessidade da criança e que dentro desta atividade, a criança pode relacioná-lo com os inúmeros fatores que lhe são novos e curiosos.

Em consonância com as ideias de Vygotsky (2007) e Brougère (1998), Benjamin (2004), ao explicar a infância, relata que uma das formas de as crianças interagirem com o mundo a sua volta é a situação imaginária. Tal situação liberta a criança das dificuldades que a cercam, pois é pela imaginação que ela pode criar uma espécie de mundo próprio, sendo essa uma característica da atividade lúdica que envolve o brinquedo.

Para Benjamin (2004, p. 85), “[...] não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio [...]”. De acordo com esse autor, o momento de criação para a criança é o prazer de brincar, de se sentir livre nas regras da brincadeira em que a própria ocasião se deu. O autor afirma

que o brinquedo e a atividade de brincar são inseparáveis na situação imaginária e que têm por fim, dar justamente, este sentimento para a criança, que é o de libertação no ato de imaginar.

Benjamim (2004) concorda com Huizinga (2001), que o jogo e o brincar devem ter a característica de liberdade a fim de se tornarem uma atividade voluntária para propiciar a imaginação, que quando imposta, deixa de ser uma brincadeira ou um jogo.

Está claro que os entendimentos sobre jogos variam amplamente; no entanto, é provável e justo dizer que a maioria das teorias sobre jogos está associada com a “liberdade humana”, com a possibilidade de os seres humanos se expressarem abertamente, e inventarem formas criativas para as condições de vida. Desse modo, o jogo é frequentemente, considerado um descanso, uma pausa para os assuntos da vida cotidiana (HENRICKS, 2008).

Sendo a importância do brincar reconhecido na formação de professores, há a necessidade também, de serem identificados os vários significados atribuídos aos jogos e às brincadeiras, mas é preciso ter em mente, o que se entende acerca desses termos, uma vez que é partir da compreensão destes, que se desenvolvem reflexões sobre a relação da infância, atividade lúdica, formação e escola.

### **O(a) professor(a) que brinca...**

É sabido que a formação do professor nem sempre oferece os subsídios fundamentais que levem o futuro professor

a compreender o lugar do brincar na infância e nos processos de ensino e aprendizagem. É comum escutarmos dos estudantes do Curso de Pedagogia observados durante o estágio, que as brincadeiras só acontecem no intervalo entre as aulas, em lugares específicos, ou que não há brincadeira; ou ainda, há intervalo com tempo suficiente para lancha e voltar para a sala somente; que as professoras não brincam; que enquanto as crianças brincam as professoras usam o espaço “livre” para preencher diários, ou escrever nas agendas...

São tantas as justificativas para furtar o brincar da escola, que em 18 anos formando professores, eu sempre pergunto para os futuros formandos: - Como vai ser quando você estiver na regência da sala? Vai ter brincadeira? Por que a história sempre se repete, apesar de percebermos a importância do brincar na escola? Por que as escolas adotam apenas um dia do brinquedo? O que acontece que as práticas estereotipadas se perpetuam, em detrimento da necessidade de brincar na escola?

Embora tenhamos documentos como a LDBEN 9394/96, os RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e, agora a BNCC (2017), todos “autorizando” o brincar na escola como um direito e forma de participação no processo de ensino e aprendizagem, ainda assim, parece que nem mesmo por força da lei se brinca na escola. Corroborando com a resistência à prática de atividades lúdicas na escola, os professores têm uma sobrecarga de tarefas burocrática que dificultam o fazer docente e há ainda, os que são engessados com apostilas e livros didáticos prontos, os quais diminuem a sua autonomia, bem como a possibilidade de consolidação da sua identidade profissional e o



potencial de criação e escuta das crianças, constituindo uma docência sem autoria.

Ainda carece de muita reflexão acerca do brincar na formação de professores. Lombardi (2011) ao discutir a formação de professores, sugere como eixo norteador, um diálogo entre os fazeres, fundamentos teóricos e os sistemas reflexivos, formando a tríade fazer-teoria-reflexão; afirma que é possível a constituição da denominada “atitude lúdica docente” (LOMBARDI, 2011, p. 266). Fazer, pesquisar e refletir coletivamente com os autores da escola precisa ser uma prática constante no cotidiano, seria uma das possibilidades de “frear” a uniformização dos conteúdos geradores da “linha de montagem educacional”, que presenciamos todos os dias em grande parte das escolas públicas e privadas. Vale ressaltar, que uma escola que brinca, que abraça o brincar, não é necessariamente, uma escola cheia de brinquedos, mas antes de tudo, é uma escola que prioriza as necessidades da infância e o brincar. Muitas delas, onde as crianças brincam, nem sempre tem objetos lúdicos, o que também, é importante por ser instrumento do brincar, mas nos referimos a uma postura do profissional da Educação diante das demandas cotidianas das crianças, a uma atitude lúdica que todos podem ter.

Imaginemos, exemplificando, uma professora recebendo a criança na sala, ela não precisa de brinquedo para ter uma atitude lúdica, porque embora possamos aprender sobre os objetos materiais e conhecer a função dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a ludicidade está dentro de cada um. Um sorriso, uma forma de falar, de olhar e fazer pode se caracterizar como uma atitude lúdica. Mas, para isso, é preciso fazer

algumas renúncias, dentre elas a centralidade do papel de professor, o protagonismo dos conteúdos, a preocupação com os horários fixos para determinadas atividades, dentre outras coisas que alimentam a “linha de produção”.

Fortuna (2001) ressalta que uma aula inspirada ludicamente, não é necessariamente aquela que ensina os conteúdos por meio dos jogos e brinquedos, mas pode ser aquela aula em que as características do brincar estão presentes, influenciando o modo de ensinar do professor, que renuncia à centralidade e reconhece a criança como sujeito ativo nas situações de ensino.

A esse respeito, há muito o que discutir nos currículos dos cursos de formação de professores, pois parece que ainda estamos distantes de uma realidade em que seja reconhecida a importância do brincar como uma atividade fundamental da infância e, ao chegar na escola, resista à cultura de uma Pedagogia transmissiva, que lhe sufoca de informações sobre a criança, sobre ensinar e aprender sem olhar para a realidade e sem refletir sua prática.

Negrine (2001) confirma dizendo que somente nos tornamos lúdicos se assim nos construirmos, por meio de espaços e instrumentos mediadores que favoreçam esta construção, isso porque o comportamento lúdico não precisa ser herdado, mas adquirido pelas influências recebidas em diferentes contextos de formação. Neste sentido, é preciso descortinar as “janelas enferrujadas” da “Pedagogia de produção” em massa e abrir espaço para a formação de qualidade nas Universidades, para o professor que faz acontecer, pesquisando e refletindo a prática. O professor que “ousa” ter uma postura lúdica é

um profissional que reflete as teorias colocadas em prática, que desconstrói conceitos enraizados e compreende essa necessidade, buscando dialogar com esta, assume postura transformadora, busca estar aberto aos novos saberes, perceber o outro e mudar quando necessário, buscando assim superar as práticas dominantes herdadas historicamente.

A importância do brincar na formação de professor requer algumas condições prévias na capacitação e no campo de trabalho, a saber:

***Durante a formação...***

- Ter um espaço (brinquedoteca) que funcione como um laboratório de aplicações pedagógicas, capaz de viabilizar a prática de atividades lúdicas e a compreensão dos objetos lúdicos e da brincadeira, como meios pelos quais os futuros professores aprendem, se desenvolvem e se constituem enquanto autores da sua experiência docente;
- Viabilizar outros espaços de formação lúdica docente por meio dos estágios não escolares levando o brincar para praças públicas, instituições de saúde infantil e outros;
- Planejar as práticas de atividades lúdicas em consonância com a escuta e diálogos dos futuros professores;
- Dar autonomia para o discente criar jogos, brinquedos e brincadeiras a partir de materiais reutilizáveis e sustentáveis;

- Discutir a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras regionais e tradicionais, bem como socializar a sua prática na Universidade.
- Discutir os fundamentos teóricos e metodológicos das práticas do brincar, bem como sua obrigatoriedade na perspectiva dos documentos legais; e,
- Discutir o brincar como um direito fundamental da criança, na escola, em casa, no hospital, garantido legalmente.

### ***Na escola...***

- Permitir e aceitar o brincar como um direito da criança;
- Preservar o brincar livre;
- Permitir que a criança tenha acesso e autonomia para usar os brinquedos escolares;
- Compreender que o brinquedo é um suporte para a brincadeira, mas não precisa ser todos industrializados;
- Zelar pela qualidade dos brinquedos ofertados às crianças, garantindo a questão da segurança brincando sozinha ou em grupo;
- A professora permitir-se participar dos jogos e brincadeiras a fim de compreender o universo da criança e construir a cultura lúdica regional;
- Permitir que a criança escolha e ou crie um brinquedo, ou brincadeira;

- Planejar o espaço físico e ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade;
- Zelar pelos cuidados com os brinquedos, verificando se estão higienizados, conservados e seguros para as crianças usarem;
- Criar ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações;
- Prezar pela formação e desenvolvimento da dimensão lúdica do(a) professor(a);
- Observar, registrar e planejar ações educativas com base nas atividades lúdicas;
- Envolver as crianças na organização do espaço e materiais que vão mediar as atividades lúdicas;
- Sempre que possível, envolver os pais, avós e familiares nas brincadeiras escolares; e,
- Ter uma postura brincalhona, descontraída. (BRASIL, 2012, p. 12).

A Educação é um ato intencional, assim quando o docente tem uma formação de qualidade, ele compreende a importância e o impacto que os jogos, brinquedos e brincadeiras e interações têm na experiência presente e futura das crianças, pois estas são capazes de colaborar de forma exclusiva para a aprendizagem e na formação integral das crianças.

## A brinquedoteca, os brinquedos e os livros como espaço de leitura de mundo, de formação de professor e de constituição de Cultura da Infância

A Brinquedoteca Universitária, considerada um laboratório do curso de Pedagogia, é um lugar de prática da atividade lúdica para que o(a) futuro(a) professor(a) ao experimentar tocar, jogar, conhecer os brinquedos e os jogos e todas as potencialidades, ele possa, na sua práxis, favorecer o brincar e, em especial, o brincar livre, aquele que quando é autorizado permite que a criança seja ela mesma e descubra-se na sua experimentação como ser único, no coletivo – socializando-se, capaz e potente, que participa ativamente da sua experiência na aprendizagem, como preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: (DNCEI, 2009, p. 12):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Essa criança que é sujeito de direitos e que é autora de suas experiências de aprendizagem, está se constituindo e criando cultura do brincar e cultural, coletiva, elementos essenciais para a constituição da identidade do sujeito histórico e social.

Fernandes (2004) define que a cultura infantil é criada no interior das “troncinhas”, pelas crianças que nela convivem e brincam, mas numa relação direta com os elementos culturais oriundos do mundo adulto. Nas palavras dele, “existe uma

cultura infantil constituída de elementos quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 2004, p. 215). O autor ainda reflete que essa cultura da infância é produzida a partir da inserção de elementos daquela do adulto, mas com “novos olhares”, pois nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2004, p. 216). Assim, no interior de uma Brinquedoteca há muitas “troncinhas” vivenciadas pelas crianças e mediadas pela atmosfera do brincar livre, favorecidas nesse espaço.

Na Brinquedoteca, também lendo com os outros, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que as estimulam a brincar juntas. Neste sentido, a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida. (GIMENES; TEIXEIRA, 2012).

Assim, no brincar, as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia de suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais no espaço da Brinquedoteca por meio de brinquedos e livros (GIMENES; TEIXEIRA, 2012).

A Brinquedoteca justifica-se também por ser um espaço onde a criança, por meios dos livros, brinquedos, jogos e tantos outros objetos lúdicos acessam o mundo e interagem com

outras crianças, promovendo saberes e concepções sobre a infância e a diversidade na ludicidade de forma atuante e significativa, crítica e consciente sobre o brincar transportando para o espaço da escola. (GIMENES; TEIXEIRA, 2012).

Dentre tantas questões fundamentais sobre a importância da Brinquedoteca, podemos citar duas que merecem destaque, “o brincar como um direito” da criança e “brincar como linguagem própria” da infância. Embora o direito de brincar (que estão explícitos nos artigos 16, 59, 70 e 71 do ECA) seja considerado um direito fundamentado especial, é preciso cuidar para que possa se cumprir na sua totalidade. Reconhecer que tanto as crianças de zero a seis anos como as do Ensino Fundamental, são crianças, implica no dever da escola em reconhecer e garantir a realização de suas necessidades, especialmente a de brincar. Brincar não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, pois elas continuam sendo crianças até os 12 anos incompletos (ECA, 1990; GIMENES; TEIXEIRA, 2012).

A LDB Lei 9394/96, também trata do direito de a criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, neste sentido, é relevante que lhe seja assegurada a liberdade de brincar e dispor de tempo para brincar livremente no cotidiano escolar, em casa, no hospital se estiver internada e tantos outros lugares, possibilitando o pleno desenvolvimento de sua personalidade e potencialidades. Libertar é reconhecer o direito de, na medida do possível, dar-lhe a chance de governar a si própria e de ser ela própria.



Por se tratar de linguagem própria da criança, o brincar deve ser considerado nas concepções de infância, do currículo da formação dos futuros professores e, em especial, do currículo das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Neste sentido, a Brinquedoteca Universitária, como já abordado, tem o potencial a ser um local de experimento à formação docente. Em concordância, Lombardi (2011) destaca sobre a importância do futuro professor aprender que as atividades lúdicas são sérias para a criança e a necessidade do brincar, por direito ser a linguagem dela precisa ser respeitada.

Uma discussão constante na formação de professores é o jogo criado para ensinar conteúdos, encontrado nas Brinquedotecas, em especial as que estão dentro das Universidades para atender a formação do curso de Pedagogia. O “jogo educativo” é algo para refletirmos no campo da formação. Para Teixeira (2018), todo jogo ou brinquedo ensina sem precisar ser “educativo”, porém o vocábulo “educativo” diz respeito ao uso do jogo ou brinquedo como um instrumento material para fins didáticos metodológicos. Há no mercado determinados jogos que foram criados para fins didáticos metodológicos como por exemplo, um quebra cabeça de associação de números, de letras, de fonemas, demonstrando sempre a intensão de ensinar um conteúdo de uma disciplina escolar.

Ao discutir o brinquedo educativo, Fortuna (2010), Kishimoto (2011) e Teixeira (2018) defendem o “livre brincar” em oposição ao “brincar educando”, pois ao definir o brinquedo ou o jogo como educativo já separa da essência do brincar, defendido pelas autoras, já que se divertir e se alegrar são

ações encontradas na brincadeira espontânea, que se observarmos não precisa necessariamente ser do objeto lúdico, mas da intenção de interagir gratuitamente e se encontrar no ócio, sem perder o caráter autotélico presente na ação do brincar, na qual a criança brinca por brincar.

O que torna um objeto um brinquedo não está necessariamente no objeto, mas na ação do brincar, na imaginação. É comum encontrarmos um professor que se preocupa em oferecer brincadeiras que favoreçam uma aprendizagem ou outra, mas o que é importante saber é que o brinquedo educa porque ele (o objeto lúdico) não se deixa conhecer sem que a criança se interesse em manipulá-lo, interagir com ele, sentindo-se desafiada e deseje manter a atividade.

À medida em que a criança brinca, a atividade em si está mobilizando uma série de áreas do conhecimento necessários para brincadeira fluir, pois todos os jogos e brinquedos provocam variados tipos de aprendizagem. Neste sentido, é importante observar que o brincar não precisa ter um aprendizado como finalidade, porque a atividade lúdica já tem um fim em si mesmo (VYGOTSKI, 2007).

## **Considerações finais**

Este artigo propôs discutir o brincar na formação de professores, iniciando com o relato da experiência pessoal no brincar e sua influência na formação em Pedagogia, refletindo sobre os requisitos valiosos lúdicos durante essa graduação e, depois, sugestões para o professor facilitar o brincar na escola.

Mereceu destaque especial na formação lúdica do professor, porque há a preocupação em atender às necessidades da infância, favorecendo a atitude ativa de participação da criança no seu processo de ensino-aprendizagem. E, quando a escola permite acontecer as múltiplas linguagens, pelas quais se processam o conhecimento necessário para a formação humana, o saber se manifesta integralmente.

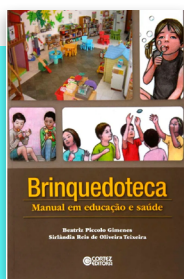
Dar luz ao brincar na graduação universitária é tema de discussão antiga, presente e futura, isto porque os currículos não privilegiam as linguagens expressivas o suficiente para que os formandos compreendam seu valor aplicado no cotidiano escolar.

Observamos que por meio da Brinquedoteca Universitária, que funciona como um laboratório de aplicações pedagógicas, tem sido oportunizado durante a formação em Pedagogia, que os estudantes tenham acesso e a compreensão da função dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Quando o professor estuda as atividades lúdicas e compreende sua importância, bem como se conscientiza de sua própria atitude lúdica como a ponte que facilita o conhecimento, então a qualidade dos recursos ofertados às crianças, é significativamente visível na alegria de aprender, no gosto pelas leituras de mundo diversificadas e o mergulho na aventura de ser e estar no mundo por inteiro.

Muitos espaços de formação têm a preocupação com a formação lúdica do futuro professor, mas nem todos percebem a plasticidade do espaço da Brinquedoteca e suas infinitas possibilidades de aprendizagens. É nele que o professor também, se reconhece como sujeito lúdico, capaz de

potencializar a qualidade do seu papel na escola, dialogando com experiências oriundas dos fazeres das crianças.

Neste contexto, Rubem Alves (2004) nos convida a refletir sobre este lugar do brincar na formação e os fazeres na escola, pois para ele, a “experiência da beleza” tem que vir antes, porque devemos valorizar a experiência lúdica no processo de formação. Em seu poema “se eu fosse ensinar” o autor destaca sobre o encantamento, a curiosidade e o desafio da descoberta como parte dos processos formativos. Encantar-se pela magia de aprender, é o que podemos como professores, oferecer de mais precioso na construção do conhecimento, para que esses professores possam fazer da escola um lugar de beleza e de inspiração.



## Referências

- ALVES, Rubem. Se eu fosse ensinar. **Almanaque Brasil de Cultura Popular**. 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: [http://basenacional-comumcomum.mec.gov.br/images/bncc\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacional-comumcomum.mec.gov.br/images/bncc_20dez_site.pdf). Acesso em: 05 mai 2020.
- \_\_\_\_\_. Brinquedos e brincadeiras de creches. Manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990
- \_\_\_\_\_. Lei 9.393, de 20/12/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. 3 v.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Ed., 2004.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. (Org). **A ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 115-119.

- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Raízes).
- GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca: manual em Educação e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HENRICKS, T. The nature of play. **American Journal of Play**, 2008. Disponível em: <http://www.journalofplay.org/issues/1/2/article/nature-play-overview> Acesso em: 12 set. 2017.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. et al. **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 253 f. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- NEGRINE, A. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, S. M. P. (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 23-24.
- TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas: implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. 3. ed. Rio de Janeiro. WAK, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WAKSMAN, R. D.; HARADA, M. J. C. S. Escolha de brinquedos seguros e o desenvolvimento infantil. **Rev. Paul. Pediatria**, v. 23, 2005, p. 41-48.

## CAPÍTULO 6

### A BRINQUEDOTECA NA UNIVERSIDADE

*Maria Angela Barbato Carneiro<sup>1</sup>*



#### Introdução - Uma infância repleta de brincadeiras...

Se pudéssemos voltar ao tempo de criança e se conseguíssemos que ele parasse, que felicidade seria!

Valeria à pena rever cada momento, cada amigo, cada brincadeira...

De brinquedos, lembro-me de poucos, até porque não tínhamos muita opção. Não havia tanto consumo, nem competição. Só ganhávamos tais objetos no Natal e ele era esperado ansiosamente. Tenho na memória a imagem de um pequeno urso de pelúcia de cor marrom, que ganhei de um tio de minha mãe e que, depois de muito tempo, ainda ficou guardado em casa. Quanto brinquei com ele!

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: [mabarbato@gmail.com](mailto:mabarbato@gmail.com)

Lembro-me, também, de uma bonequinha negra, de celuloide, que ganhei de uma tia de meu pai, que não sei onde foi parar e, ainda, de um jogo de cubos, quebra cabeças, que continha quatro quadros da história da Cinderela. Era uma delícia construir e lembrar a história.

Em geral, quando saíamos de férias, tinha uma tia que ia em casa e se encarregava de jogar nossos trecos e caca-recos (brinquedos) sem nos consultar. Foi assim que muitos desapareceram.

Por volta dos nove anos, ganhei uma bonequinha da Estrela chamada Soneca. Era um bebê de borracha de uns 20 (vinte) centímetros, mais ou menos, com os olhos fechados e tinha uma fraldinha de pano que poderia ser removida. Que delícia era colocar e retirar a fralda e ainda, tinha um alfinete pequeno de verdade... Imaginem!

Quando menores, os objetos lúdicos novos cada um ganhava o seu no Natal, como mencionado, mas quando maiores era só um para dois brincarem. Nem sempre ficava contente com esse procedimento, mas era aquilo que havia.

Lembro-me de uma vez que pedi um triciclo e meu irmão uma bicicleta, mas veio um triciclo que eu, mais velha deveria levá-lo na garupa. Que decepção! Porque ele era terrível e atrapalhava as brincadeiras. Na ocasião, fiquei triste porque pensava em ter uma bicicleta só minha, pois ele acabava quebrando qualquer brinquedo. Com o tempo, porém, aprendi a repartir e a me divertir com outras coisas, que nem me dei conta mais do objeto.



Eram poucas as bonecas que abriam e fechavam os olhos, mas ele gostava de colocar o dedo neles e a boneca acabava “birolha” – aquela que não tinha os olhos.

Meu avô materno tinha uma indústria de inseticida e era comprador de uma metalúrgica famosa. No final do ano, a empresa presenteava seus compradores com alguns brinquedos de sua fabricação, telefones, regadores, baldinhos e uma copa cozinha, cujas paredes eram de metal e os móveis miniaturizados de plástico. Uma vez ganhei uma delas, mas em uma briga que tive com meu irmão, aquelas de criança, ele pisou na mesinha e nas cadeirinhas e elas ficaram sem pernas. Nunca mais ganhei outra, mas jamais me esqueci do brinquedo.

Recordo-me do último presente que recebi de Natal, uma boneca da Estrela, que andava e mexia a cabeça, conhecida por todos, como boneca de “rabo de cavalo”, guardada até hoje. Foi uma das primeiras a terem cabelos de fios de nylon que podíamos pentear e ainda, andava.

Mas, sinceramente, depois de algum tempo voltei a brincar com o Soneca, porque ele me permitia ações mais interessantes, a boneca era grande e desajeitada se tornava difícil trocá-la ou levá-la de um lugar para o outro.

Morava em um apartamento, portanto, não havia quintal. Porém, na cozinha, existia uma mesinha e duas cadeirinhas e enquanto minha mãe cozinhava, brincávamos de “comadre” – o nome dado para a brincadeira de casinha. Às vezes, púnhamos a mesa, comíamos bolo, tomávamos chá ou suco e quando não era possível a sua parceria, eu falava sozinha e todo mundo achava engraçado. Diziam: - Ela fala sempre sozinha!

Lembro-me que na época, havia pendurado na parede um relógio de cordas para crianças, era um modelo holandês, mas gostava dele porque tinha dois bonequinhos e à semelhança dos relógios “cuco”, quando dava a hora cheia eles giravam.

Como as ruas não ofereciam perigo, após a realização das tarefas escolares, eu e meus amigos podíamos brincar. Era sempre, depois das 16 horas, porque minha mãe podia tomar conta da gente, ficava olhando pela janela e às vezes, nos ensinava a brincar. Agora vejo como isso foi fundamental, porque o brincar não é inato, mas se aprende e se ela não tivesse ensinado, provavelmente, muitas das brincadeiras não saberíamos realizar.

Com outras crianças pulávamos corda, brincávamos de roda, de lenço atrás (corre cotia), de mês, de beijo / abraço ou aperto de mão, de meia / meia lua um dois três, de pique, esconde / esconde, amarelinha, caracol. Para as duas últimas brincadeiras usávamos a casca de banana no jogo. Era muito gostoso.

Ainda que tivéssemos frequentado a escola pela manhã, meus colegas e eu não tínhamos tantas tarefas e à tarde era possível brincar. Tínhamos o direito à infância.

O ensino era menos teórico e mais prático, o que permitia uma aprendizagem maior, favorecendo as relações e o lazer pelo brincar.

Aos domingos havia um rodízio nas casas das minhas avós. A cada quinze dias a visita era do lado materno e nos outros quinze, do paterno. Porém, antes da visita costumeira,

meu pai levava ao clube, meu irmão e eu, para brincarmos no parquinho e na piscina. Adorava os balanços, onde ficava horas a fio. Também gostava da gangorra, da sensação de atravessá-la em pé, de um lado para o outro, sem cair. Hoje sei que alguns movimentos e a superação das dificuldades, nas brincadeiras, garantem às crianças maior autonomia. Tive a oportunidade de viver ricas experiências.

Os movimentos pelo brincar livre, de acordo com Gruss e Rosenberg (2017), ajudam o desenvolvimento das crianças. Eles me davam mais equilíbrio e segurança, ações essa que as crianças não têm mais a oportunidade de experimentar e que naquele momento, eu não sabia.

Voltando às visitas nas casas de minhas avós, ambas tinham quintal que não eram grandes, mas dava para brincar. Na casa dos avós maternos havia uma vantagem, um balanço com correntes que eu adorava e um porão com alguns artefatos de madeira feitos por um primo, que tinha muita habilidade. No local, existia mesinha, cadeirinhas, castanholas e inclusive, um carrinho feito por ele, com rodas e tudo. Porém, elas nunca foram colocadas, porque minha avó tinha medo de que nos machucássemos com o brinquedo e as rodas ficavam sempre para depois...

Tal temor, também se manifestara no balanço, quando ela solicitou que o assento fosse feito na forma de um cadeirão de bebês, com uma trava de madeira na frente para não cairmos.

Com o tempo, porém, o “bumbum” não cabia mais no espaço e era preciso ficar em pé, pois a largura do balanço tolhia o impulso corporal. Quanto aprendizado! Velocidade,

altura, posição do corpo, impulso, cuidado e partilha. Ela ficava brava, mas não adiantava.

Minha avó materna, como já mencionei, era muito medrosa e temia tempestades. Quando ocorriam, ela se deitava em um sofá, debaixo de uma escada na sala de visitas e fazia uma boneca com os guardanapos e nos dava para ficarmos quietos e ela não ter de sair. Como eles eram grandes permitia que em um único nó eles se transformassem em uma boneca. Aí, tinha que dormir, nem sempre com vontade, porém...

Nas férias, ia para a fazenda do meu avô materno, em Itapetininga. Como era bom!

Podia ficar descalço, andar livremente pelo terreiro, fazer castelos de barro, brincar com panelinhas confeccionadas com as raízes da mandioca esculpidas, fazer fogãozinho a lenha com dois tijolos, debaixo dos quais eram colocados alguns gravetos que ateávamos fogo. Com latinhas de ervilhas, cheias de água e com o fogão de tijolos, não era difícil fazer um chá de poejo, de hortelã, de erva doce, de manjerição ou de pitanga.

Na fazenda, os galhos de árvore eram mágicos, viravam os cômodos da brincadeira de casinha e quanto mais flexíveis eram melhores, pois a nossa imaginação os transformava em camas ou redes. Também, havia bonecas de palha de milho com o corpo feito de sabugo, a cabeça com a palha e o cabelo era dourado do próprio cereal, quando estava prestes a ser colhido.

À tarde, se o tempo estava bom, entrávamos com os colegas em um lago, cuja água provinha de uma nascente e

brincávamos em um lado só, porque no outro, mais fundo, era lodoso e não gostávamos muito.

Meu pai gostava de pescar e às vezes, nos levava com ele. Havia um rio no fundo da fazenda e era lá que fazíamos o ensaio da pesca, enroscando e perdendo anzóis. Quando nos enjoávamos de ficar quietos, para não espantar os peixes, em alguns momentos nos afastávamos um pouco do local da pescaria e nos pendurávamos em cipós, balançando de um lado para o outro, em uma das margens do rio. Era um trecho raso, a água batia na canela e ainda que caíssemos, não havia perigo.

Durante os primeiros anos de vida, como minha mãe não trabalhava fora de casa, achava que era preciso brincar e ela brincava muito comigo.

Fui para a escola com cinco anos e meio, no antigo pré-primário. O colégio tinha um parque infantil com balanços, gangorras e escorregadores, hoje denominados tobogãs, era uma delícia. Porém, já naquela época, ao passarmos para o primeiro ano, não tínhamos mais direito ao parque, só o víamos de longe e tínhamos muita vontade de frequentá-lo novamente.

Porém, nos recreios havia muita brincadeira, as professoras brincavam conosco e nos ensinavam um repertório interessante, do qual me lembro até hoje.

Mais tarde, formada no magistério trabalhei como estagiária com crianças de Educação infantil e usei muito as brincadeiras que aprendera quando pequena e muitas outras atividades interessantes. Algumas vezes, criava sobre elas,

inventando músicas, letras e até modificando as regras do jogo. No entanto, na escola, o ensino continuava tradicional, nossos corpos disciplinados, nosso brincar proibido. Havia, porém um momento em que a atividade era permitida: o recreio e esperávamos ansiosamente por aquele momento, como na infância.

Na Universidade, durante a formação, tive professores adeptos da Escola Nova que permitiram muitas experiências interessantes, entre elas a visita aos Ginásios Vocacionais, ao Experimental da Lapa, as vivências na Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae, que hoje é da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nas instituições estagiadas, as atividades práticas e até lúdicas, faziam parte dos projetos e o jogo era usado tanto metodologicamente, quanto para lazer. Foi um aprendizado e tanto.

Não demorou muito para que fosse convidada a trabalhar com um casal de docentes como monitora voluntária e assim, ingressei na Universidade. Porém, embora aquelas vivências não aparentassem importância no momento, elas ajudaram a dar os primeiros passos na docência e a partir daí, introduzir a ludicidade nas práticas pedagógicas.

Duas experiências na vida profissional marcaram minha trajetória lúdica, é claro, além da minha infância. A primeira foi no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com Cursos de Aprendizagem Industrial. As classes eram compostas de meninos entre 14 e 16 anos, que vinham de escolas públicas e quase sempre, delas eram jubilados. Porém, na instituição, a forma de trabalho e as atividades lúdicas que lhes

eram proporcionadas, evitavam que eles dessem qualquer tipo de problema.

O maior interesse era pela oficina, mas nos recreios, ou nas aulas vagas, havia a possibilidade de jogarem pebolim, pingue pongue, xadrez, dama, futebol, basquete ou assistirem filmes, além da fanfarra. A escolha era deles. Sempre havia um educador para orientá-los ou para supervisionar as atividades e atender em qualquer eventualidade. Com eles aprendi a relacionar a teoria com a prática e o presente com o passado, ensinando História, que na época, era possível. Foi aí que compreendi o grande desinteresse pela escola e a ausência de movimento dentro dela.

A outra experiência foi na Universidade quando me foram atribuídas, aulas no Curso de Licenciatura, com alunos provenientes de três áreas Psicologia, História e Ciências Sociais e Matemática. A disciplina era Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, matéria extremamente teórica, legalista e que os alunos detestavam. No noturno, que era a minha classe, a motivação era ainda pior, porque a maior parte dos estudantes trabalhava o dia todo, ficava cansada.

Era um desafio, um conteúdo ensinado na forma de memorização para uma clientela que já vinha com preconceito. Foi então que decidi, aplicar alguns procedimentos mais lúdicos, quebra-cabeças, baralhos confeccionados sobre o tema, jogos simbólicos, uso de brinquedos de montagem para ensinar conceitos, que passaram a interessar os alunos.

Diante dessas duas experiências e das observações realizadas, quando já no doutorado, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), cuja tese

(CARNEIRO, 1990) denominada “Jogando, descobrindo e aprendendo”, comecei a investigar a função didática do jogo, porque via a possibilidade de aplicá-la com adultos. Como não encontrava matérias que tratassem do uso da atividade para essa fase etária, nem na área da Comunicação e da Educação, acabei indo parar no Laboratório de Jogos e Materiais Pedagógicos da Universidade de São Paulo (LABRIMP) que estava se iniciando, sob a coordenação da Profa. Dra. Tizuko Morshida Kishimoto, que semanalmente se reunia para estudar e discutir a questão da ludicidade sob diferentes perspectivas.

Esses estudos e as relações estabelecidas com os pesquisadores de lá, uma vez já defendida a tese, propiciaram-me um aprofundamento no assunto. Foi aí que iniciei a implementação de um laboratório do brincar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Foram quase 10 anos entre o início do trabalho e a obtenção de um espaço para a famosa “brinquedoteca” como era chamado pelos colegas, o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar. E para institucionalizar o trabalho e obter o reconhecimento na Universidade acabei me candidatando à presidência da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri ), em 1996, juntamente com parceiros, estruturando a diretoria executiva e tentei separá-la da escola, à qual estávamos vinculados e a implementar uma visão mais científica da ludicidade.

Foi assim que com um computador doado, uma impressora e um gaveteiro de aço vazio, sem verba e sem telefone, tivemos que iniciar o trabalho na Associação. Só restava uma solução, arregaçar as mangas e seguir em frente. E tivemos



que batalhar muito com cursos de formação, para adquirir uma linha telefônica e conseguimos reerguer a Associação.

Terminada a gestão na ABBri, deixei o cargo, porque assumia, na Universidade, a coordenação geral de um projeto de Educação a Distância, que formou cerca de oito mil profissionais, das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, do Estado de São Paulo. Esse primeiro grupo de professores já atuava, de primeira até quarta série, com crianças entre sete e 10 anos de idade, fazendo parte, então, do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC/FU), que objetivava oferecer ensino universitário para os professores efetivos. Uma experiência riquíssima que me fez ter certeza de quanto a ludicidade, utilizada como procedimento de trabalho, contribuía para a aprendizagem dos adultos.

Desde então, venho estudando muito sobre a ludicidade, lutando para que as crianças tenham a possibilidade de praticá-la e garantindo uma infância melhor, respeitando-se, entre outros, o direito ao brincar.

Em 2003, baseada no trabalho realizado anteriormente, na ABBri, publiquei o livro, “Brinquedos e brincadeira”; em 2007 fui convidada pela Unilever para escrever uma pesquisa realizada por eles, obra realizada em parceria com Janine Dodge, “A descoberta do brincar”; e, em 2010, fruto de atividades patrocinadas pelo Ministério da Cultura, fui contemplada com o prêmio “Pontinhos de Cultura” e pudemos organizar a publicação “Cócegas, cambalhotas e esconderijos”, com parceiros de outras Universidades e pesquisadores do assunto, ambos publicados em PDF na internet. Porém, o “Núcleo de Estudos e Pesquisas do Brincar”, a “Brinquedoteca”

(<https://www.pucsp/educacao/brinquedoteca>), como é mais conhecido na Universidade, só iniciou seu funcionamento de fato a partir de 2000, quando foi destinada uma sala para a realização de suas atividades.

## **A Universidade e a formação de profissionais**

Se, por um lado, a trajetória de vida foi repleta de brincadeiras, por outro o trabalho docente teve muitos estudos e desafios. É impossível tratar do percurso acadêmico sem mencionar a história de vida, porque ambos estão imbricados de tal forma que não há como separá-los. Isso mostra porque não pode existir segmentação entre a teoria e a prática ....

Tratarmos da ludicidade no Ensino Superior não é tão simples como parece.

Apesar de ter estudado muitos teóricos que tratavam do assunto, nenhum deles se referia ao uso do jogo como procedimento de trabalho, especialmente com adultos e sobretudo, na Universidade. Nas pesquisas, por indicação de uma colega, aprofundamos na teoria de Jerome Bruner (1968) sobre a aprendizagem, investigação esta, que ampliou nossos horizontes.

Se por um lado existe um interesse no estudo teórico sobre o jogo, praticamente ainda, há grande preconceito em relação à sua aplicabilidade, especialmente quando não se trata da Educação infantil. Em uma sociedade capitalista, em que o lucro é a base geradora de toda atividade humana, jogar é um mero passatempo ou um divertimento, portanto não

serve para nada, daí se destinar às crianças, considerando que elas não são produtivas na perspectiva do trabalho.

Assim, estudando sobre Bruner (1986), que tratava do processo de aprendizagem e dos atos de significação, que mostravam que tanto na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, quanto na aprendizagem, compreendemos que a ludicidade poderia ser um elemento facilitador. Tais investigações, associadas às observações da prática docente, serviram como desafio para iluminar teoricamente, o caminho pretendido metodologicamente.

Conforme esse pesquisador americano, a aprendizagem é identificada como um processo de representação, que passa por três momentos: o “enativo”, o “icônico” e o “simbólico”, que será detalhado mais adiante.

Percebemos que existem muitos conceitos ensinados aos estudantes da Universidade, são de forma expositiva, sem que eles tenham qualquer participação, porque se pressupõe que estejam na fase de pensamento abstrato, de acordo com estudos de Piaget (1958) e que portanto, tenham atingido um nível de abstração tal, que não há necessidade de concretizar os pensamentos e os conhecimentos, o que é um ledor engano, porque muitos conteúdos são simplesmente, memorizados sem serem aprendidos ou terem significado.

Para Bruner (1986) a forma “enativa” consiste na representação pela ação, pressupondo a aquisição do conhecimento “pelo fazer”. A “icônica”, quando o processo ocorre por meio de desenhos ou imagens, numa tentativa de sumarizar os eventos pelo processo de organização das percepções. A “imagem” é, portanto, análoga a um evento experimentado,

selecionado e frequentemente utilizado e por isso, ela pode ser representada por ele.

A última forma de representação é a simbólica e ocorre somente após o ser humano ter passado pelas duas formas anteriores. Nessa modalidade, é possível a utilização de símbolos caracterizados, tanto pela remotividade, quanto pela arbitrariedade, pois a significação linguística depende do código simbólico estabelecido a partir da ação e ele está intrinsecamente, relacionado à cultura. Evidente que a primeira forma de representação está presente nas crianças pequenas, como nos mostrou Piaget (1969, 1978, 1985 e 1988), mas no adulto, a linguagem também serve para transmitir o pensamento, embora não seja esta a sua única função.

Pesquisamos alunos de terceira série, hoje, considerado quarto ano, de uma escola particular, devido a um entendimento incorreto da teoria construtivista, aos quais aplicaram procedimentos inadequados, impedindo a aprendizagem deles, pois ainda, não sabiam lidar com duas das operações fundamentais, multiplicação e divisão, além de apresentarem dificuldades na leitura e na escrita.

A observação mostrou que depois de vivenciarem “jogos corporais” que envolviam tais operações passaram a desenhá-las e rapidamente, aprenderam tanto o conceito e quanto o procedimento de realização, ou seja, estavam abstraindo.

Para Piaget (1969), a escola ainda possui uma visão simplista do jogo, porque ele se constitui em uma forma negligenciada de ação adotada pela escola tradicional. Segundo o autor, jogando, a criança desenvolve suas percepções, inteligência, tendências à experimentação e a sociabilidade. Por

que entre adultos isso deveria ser diferente? É justamente entre eles que esse “preconceito” é ainda mais forte. Sabe-se que conhecer, não é copiar, mas compreender e transformar.

Ora, se tal prática era exitosa com crianças, poderia auxiliar, também, os universitários, uma vez que já havíamos testado tal hipótese por ocasião do doutorado. Na época, precisava trabalhar com aprendizagem de conceitos e com aspectos legais abordados na disciplina em que atuava no Curso de Licenciatura, já comentados. Então, o que fazer? Era um desafio e tanto!

Buscamos uma alternativa que aliasse o conteúdo ao interesse dos alunos, especialmente porque no período noturno eles já vinham de um processo estafante de trabalho e se tornava mais difícil participar das aulas.

Diante das observações dessa turma, que era mista de áreas do saber pela diversidade de formação e das inúmeras perspectivas de análise do assunto, de posse de um conteúdo comentado por todos como desinteressante, tínhamos um grande desafio, o desejo de que eles aprendessem de fato e os encontros fossem motivadores.

Trazendo o preconceito, quanto à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e em um diálogo com os estudantes, propusemos a inserção de atividades que envolvessem desde o uso de jogos, incluindo brinquedos, quanto de diversas linguagens como teatro, música, desenho, colagem...

Uma vez a ideia aceita, resolvemos estudar profundamente o conteúdo para criar procedimentos novos de

apresentação, relacionados com os temas a serem estudados, que pudessem motivar o aluno e garantir a aprendizagem. Tais procedimentos envolveram brinquedos de construção, baralhos, dominós, quebra cabeças, quadrinhos, representações icônicas, performances corporais, enfim linguagens diferentes da tradicional exposição oral, embora esta não fosse abolida totalmente.

Quando iniciamos a empreitada, observamos que os alunos não faltavam e participavam todo o tempo das atividades. Mais do que isso, alguns deles que não dialogavam entre si, começaram a interagir com mais frequência. Graças à implementação de jogos, incluindo outras linguagens, os grupos começaram a se mesclar quanto à área proveniente de formação. Isso estimulou a estrutura de grupos diversificados em cada aula, introduzindo o conteúdo pelas atividades com representação enativa, passando pela icônica, chegando à simbólica.

O jogo não era um simples divertimento, mas fora utilizado e como um recurso para atingir um fim. E assim, vencer as barreiras impostas pelo trabalho e obter sucesso na aprendizagem foi um desafio enorme, porque além disso, havia a necessidade de superar o preconceito contra a disciplina.

Para alguns colegas de trabalho, o uso de jogos em sala de aula mais parecia um passatempo do que qualquer outra coisa. Ademais, os alunos eram adultos e não havia necessidade de utilizar experiências concretas, pois tinham, perfeitamente, capacidade de abstração. Os procedimentos adotados, por vezes, eram tidos por colegas docentes, como “infantilizados”.

Porém, a observação mostrava que o número de ausências era sempre muito pequeno durante as aulas e que todos os alunos, indiscriminadamente, participavam do trabalho com muito interesse. Ao final do semestre, foi feita uma avaliação do curso e das aprendizagens. Havia sido um sucesso. E até hoje, na formação docente, o uso da ludicidade sempre com bases teóricas têm auxiliado cada vez mais, a reafirmar seu valor e eficiência.

## **A Ludicidade na formação docente e a Brinquedoteca na Universidade**

Na Universidade houve em 2008, uma mudança no curso de Pedagogia, envolvendo a formação de profissionais para a Educação Infantil, dantes não contemplados nessa licenciatura. Porém, em âmbito legal, ela se fazia necessária, pois passou a incluí-los entre os docentes da Educação Básica, exigindo deles uma formação adequada e que pudessem integrar o cuidado com a Educação.

Nesse novo contexto, não só a Brinquedoteca era necessária, mas também, a inclusão de um eixo temático que fosse voltado para a formação de ludoeducador. Assim, foi criada a disciplina “Ludoeducador, jogos, brinquedos, brincadeiras e artes”, uma inovação para a época, cuja disciplina tinha o objetivo de sensibilizar os profissionais para ludicidade, bem como para diferentes linguagens da infância.

O trabalho, porém, longe de ser exclusivamente teórico, deveria voltar-se para a prática, porque os estudantes não conseguem fazer essa passagem sem experiência, isto é,

praticando. Portanto, havia a necessidade de um espaço adequado para a realização das atividades, de modo a concretizar a teoria, cuja necessidade de obter esse ambiente dada a desvalorização no meio acadêmico; foi um caminho difícil.

Com o auxílio da Fundação Abrinq e, posteriormente, de algumas empresas com as quais foram estabelecidas parcerias por meio de projetos, conseguimos um acervo de mais de 200 objetos, iniciando uma nova etapa a partir de 2000, com a implantação do Núcleo de Cultura Estudos e Pesquisas do Brincar, mais conhecido por todos na Universidade, como “Brinquedoteca”.

Em se tratando de uma Instituição de Ensino Superior, a questão do espaço, sobretudo para as atividades lúdicas é bastante complexa, pois há uma prevalência dos estudos teóricos.

A princípio, o local destinado para esse fim era muito pequeno, o que impossibilitava qualquer tipo de atendimento das crianças e de suas famílias. Criou-se algumas estratégias para que o funcionamento se efetivasse.

Originaram-se, assim, uma série de exposições que envolveram desde a história dos jogos até o seu aparecimento na arte e a sua relação com a infância, como muito bem mostrou Ariès (1978) ao descrever que as crianças foram representadas, inicialmente, pelos artistas. As mostras foram “A maravilhosa história dos jogos”, “Jogos e Bonecas”, “Os grandes educadores e seus materiais pedagógicos”, “Peter Bruegel e os jogos infantis”, “Cultura artesanal e expressividade cultural” e, finalmente, “Crianças e Infâncias”. A primeira acabou sendo replicada, no Memorial do Ensino Municipal de São Paulo, a pedido da



sua curadoria (2002), sendo visitada por todas as crianças das EMEIS da cidade, envolvendo mais de 3500 pessoas.

As exposições tanto cancelaram o trabalho, quanto favoreceram a mudança da Brinquedoteca para sala maior, além de favorecer na prática, uma relação mais profunda entre a ludicidade e as outras formas de comunicação e expressão humanas. Esse trabalho mostrou um horizonte mais amplo, que poderia integrar as áreas do conhecimento, observando uma das importantes ideias de Piaget (1969), que o problema da escola é “metodológico” e que é preciso encontrar procedimentos certos e que favoreçam a passagem das estruturas concretas para a reflexão, permitindo, assim, a construção do conhecimento pelo aluno.

O pensamento do autor alerta para o fato de que o conhecimento novo não é cópia da realidade, mas a sua transformação, o que só é factível quando se parte da ação para abstração, que no caso dos estudantes universitários não acontece, porque se parte do pressuposto de que já são capazes de abstrair todo, de qualquer conteúdo, como já conhecido.

Então, enquanto a investigação continuava trazendo mais confiança no trabalho, surgiu a primeira sala adequada para a Brinquedoteca, pois estava instalada em um ambiente estreito e comprido, que apenas abrigava os brinquedos. Se a primeira sala utilizada fora inadequada, a mudança para um espaço maior e mais visível deu oportunidade para observar na prática aquilo que era estudado teoricamente.

A docência adicionada da observação dos pequenos no espaço da “Brinquedoteca” facilitou e ampliou o aprofundamento dos estudos na área, de modo que se tornou

possível estabelecer relações entre as pesquisas de diversos estudiosos do assunto, dentre eles Piaget (1961, 1969, 1978, 1985, 1988), Vygotsky (1977, 1987, 1988, 1998), Wallon (1975, 2008), Bettelheim (1973, 1986, 1988, 1995, 2001), Bruner (1976 a, 1976 b, 1995, 2001), Michelet (1992), Garon (1992) e tantos outros, permitindo a criação de um Núcleo de Pesquisa junto ao CNPq. As observações apontavam nitidamente, para as relações existentes e complementares entre os estudos desses pesquisadores. E foi possível perceber que os três primeiros buscaram entender o desenvolvimento da linguagem e pensamento da criança por caminhos diferentes, mas complementares, que acabaram culminando no estudo da brincadeira.

Enquanto o primeiro a investigava isoladamente, os outros dois ressaltavam as relações estabelecidas entre elas e seus pares, com os adultos e as interações com o meio, sendo que Vygotsky e Bruner, ainda salientaram a importância da cultura nesse processo.

Isso possibilitou o entendimento de alguns comportamentos observados, como sobre a causa principal da rejeição, por uma criança de quatro anos, de cabelos loiros e crespos, de brincar com uma boneca loira de cabelos lisos. Não havia bonecas de cabelos ondulados e nem de diferentes etnias e a menina não queria brincar com nenhuma das que estavam no espaço.

Outro dado interessante foi perceber o quanto a lógica do adulto possui distancia da lógica infantil, uma vez que esta envolve a fantasia e a imaginação. Quando uma menina, de três anos brincava de boneca (bebê) e, repentinamente, solicitou uma fralda para trocá-la, mas não havia nenhuma no local.

Diante da negação recebida, ela deu alguns passos e voltou com as mãos abertas juntas e vazias, dizendo: - A fralda está aqui! Sua lógica e imaginação estavam representadas na resposta dada como solução.

Dos estudos de Wallon (1975), foi possível compreender a evolução da participação das crianças em diversos grupos, entre seis e sete anos, que é a idade escolar. Nesse momento, elas já não dependem unicamente das relações familiares, mas das duplas e o grupo, sendo capazes de se sentirem pertencentes a ele.

Quando surgiam grupos de três ou quatro crianças, alguém determinava a brincadeira e se quisessem brincar, as demais deveriam seguir as orientações do líder, ainda que o responsável por elas dissesse algo diferente.

Wallon (1975) apontou, ainda, como a etapa grupal é fundamental para as capacidades intelectuais e sociais da criança, pois ela concebe o grupo em função das tarefas passíveis de realização, em atividades que ela pode realizar, em jogos em que pode realmente participar. Ocorria, na Brinquedoteca, quando crianças entre cinco e seis anos determinavam os papéis que cada uma representaria na brincadeira, de modo que aquelas que se recusassem ficavam excluídas da atividade. Isso mostrou o quanto o desenvolvimento afetivo é indissociável do social, do cognitivo e do físico. Nas atividades grupais as relações afetivas se salientam mais, tanto no que tange aos objetos, quanto às pessoas.

Em outra situação na Brinquedoteca, verificou-se que, como mostraram os estudos de Piaget (1978), alguns bebês por volta de um ano, tentavam imitar sons pronunciados por

adultos, no caso pelas mães, ao apontarem para um objeto (brinquedo), simultaneamente à percepção do que ele, pelo som que a criança conseguia pronunciar, e a palavra que ela se esforçava por repetir. O brinquedo consistia em um elemento intermediário, pois ao ser apontado pela criança, ela emitia o som da sílaba inicial, ao mesmo tempo em que aprendia o conceito. Observava-se assim, o valor do trabalho de Vygotsky (1988), ao criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Naquele, o brinquedo era um elemento essencial para que a criança avançasse no desenvolvimento da oralidade.

Na Brinquedoteca foi possível ver como pais e responsáveis ensinavam os pequenos a utilizarem alguns objetos e como elas já sabiam manipulá-los pelo processo de imitação, mostrando o valor da relação adulto criança no processo de aprendizagem.

Quando não sabiam usar o objeto, uma vez orientados pelos pais ou responsáveis, partiam de um processo de imitação rumo à adaptação, segundo Vygotsky (2010) apontando para uma convergência entre as ideias do psicólogo russo e de Piaget (1978). Foi possível entender que nas crianças pequenas a ação precede o pensamento, enquanto, nas maiores ocorre o inverso, ou seja, o pensamento antecede a ação.

No Núcleo de Pesquisas do Brincar, o espaço de faz-de-conta era o mais frequentado, tanto pela possibilidade de imitação, como de dar asas à imaginação, permitindo a observação de atividades que envolviam a metacognição. Crianças se vestiam de rainhas, superheróis e depois brincavam de casinha ou entravam em um carrinho para fazer uma viagem.

Comparando com o estudo de Bettelheim (1988), a observação no espaço permitiu entender como é importante nas brincadeiras as crianças explorarem todas as possibilidades do material, sem preconceitos, porque elas estarão mais aptas para fazerem suas escolhas. Além disso, aprendemos que de acordo com Bruner (1995), que a interação prolongada entre mãe e filho, durante a brincadeira, minimiza alguma consequência negativa da ação, permitindo explorar e descobrir as propriedades do objeto, como tentar outras possibilidades de conduta, que não ocorreriam sob pressão. Mostrou ainda, o valor do desempenho de papéis, permitindo o diálogo e com isso, favorecendo o aprendizado da linguagem, quando a criança usava a palavra para expressar o prazer da atividade, complementando com a teoria walloniana que expressou o valor da emoção nesse processo.

O espaço da Brinquedoteca foi rico para entender porque os estudiosos da Psicologia, se debruçaram tanto sobre o jogo simbólico, considerando-o como principal característica na atividade lúdica e do ser humano, dentre os outros animais e como segundo Bruner (1995), nesse processo, é fundamental a interação de duas pessoas, para permitir a aquisição da linguagem, que de outra forma, não seria possível.

Isso mostra que apesar das divergências e da complementação das perspectivas pelas diversas teorias, o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento humano, pois especialmente em uma perspectiva da linguística, o último estudioso mostrou o quanto essa modalidade lúdica permite que a criança se aproprie corretamente da linguagem, porque brincando, ela aprende a gramática (regras da língua), a sintaxe

(a função das palavras na oração) e a semântica (significado de cada vocábulo utilizado), que cada um irá desenvolver como adulto.

A experiência mostra que a concepção de jogo defendida é real, pois brincar/jogar é um processo dialético, porque envolve comportamentos extremos que vão da seriedade ao riso, da realidade à fantasia, do modelo à criatividade, da liberdade à regra e vice-versa.

Trabalhar naquele ambiente demonstrou que a brincadeira não se realiza fora de contexto, porque o objeto sozinho não significa nada para a criança, pois pode perfeitamente, descartá-lo. Portanto, as mudanças observadas nos pequenos são qualitativas (afetividade, linguagem, pensamento, socialização, motricidade) e não quantitativas, daí o valor da organização do espaço.

Destaca-se a ênfase atribuída à cultura, nas teorias de Vygotsky (1988) e de Bruner (1976b, 1986a, 1986b, 2001). Assim, as crianças manipulavam facilmente alguns objetos, sobretudo os utensílios domésticos, da mesma forma que eles eram utilizados em suas casas.

Wallon (1975) e Piaget (1978) aproximam-se em relação ao movimento, o primeiro mostrando que o ato motor, assemelha-se ao jogo de exercício tratado na teoria piagetiana e é nele que se apoia o ato mental, que segundo a teoria do pesquisador suíço, constitui a base das estruturas mentais.

Além de ressaltar o valor do ato mental, Wallon (2008) acrescenta a questão da afetividade, presente no jogo. Mostra

que a emoção resultante da ação é condição *sine qua non* para a existência do pensamento.

Os trabalhos de Michelet (1992) e Garon (1992), para classificação de brinquedos/jogos baseados na teoria de Piaget (1978) auxiliaram a promover a primeira classificação e organização dos brinquedos no espaço. Enquanto o primeiro, no I.C.C.P. (*International Council, for Children's Play*), definiu quatro critérios relativos a quatro qualidades fundamentais, segundo as quais se pode analisar o objeto (o valor funcional, o valor experimental, o valor de estruturação e o valor da relação), dividindo-os em função das idades e da personalidade, a segunda estudiosa propôs o sistema ESAR (exercício, símbolo, acoplagem e regra), destacando as capacidades por eles exploradas.

Porém, apesar de a decisão de aplicar, no Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar, o ICCP, foi possível perceber que nenhum dos dois critérios eram plausíveis de utilização. Eles eram muito complexos, dificultavam a organização e inviabilizavam o atendimento.

Observou-se que a simples classificação de Piaget (exercício, símbolo, acoplagem/construção e regra), combinada com a faixa etária (aproximada) dos usuários, facilitaria o trabalho, deixando o espaço sempre organizado. Acrescentaram-se posteriormente, à classificação adotada, outra categoria, a dos materiais didáticos, pois foram adquiridos materiais da linha montessoriana, o material de Cuisinaire, as malas de experimentos de Piaget, Tangrans, Torres de Hanói, jogos para alfabetização, além de instrumentos musicais.

O aumento do acervo determinou uma nova organização do espaço e sobretudo, uma ambientação para favorecer os usuários. A sala ficou dividida em cantos, jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de regras e jogos de construção, os cantos da música (instrumentos) e da criatividade (com materiais destinados à arte). E foi dessa forma que o Núcleo se constituiu num local reconhecido dentro da Universidade.

Porém, devido às questões estruturais da construção do prédio, houve um evento estrutural, inviabilizando a permanência das crianças naquele local. Todavia, o novo espaço embora mais amplo, não era adequado, por ter escada íngreme ao acesso de crianças e daquelas com deficiência e ainda, vizinho às pesquisas teóricas, cujos funcionários necessitavam de absoluto silêncio para poderem trabalhar.

Foi nesse momento que se conseguiu pelo projeto de formação de docentes, participar do Programa de Educação Tutorial (PET), apoiado pelo MEC/ SESu, cujo objetivo era capacitar os estudantes universitários para trabalhos inovadores na área da docência.

Na parceria com a Faculdade de Psicologia da instituição, surgiram trabalhos interessantes, havendo representação dos alunos do PET em um Congresso Nacional, para a apresentação das atividades e pesquisas desenvolvidas. Houve também, a publicação de um livro intitulado “O Programa de Educação Tutorial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Contribuições na Formação de profissionais”, com artigos elaborados pelos alunos dos cursos de Psicologia e de Pedagogia



O PET funcionou de 2010 até o final de 2016, atuando com 30 alunos, que capacitaram mais de 1000 profissionais das redes pública e particular de ensino e outros interessados. O fim do programa deveu-se ao fato de prescrever o prazo determinado pelo Ministério da Educação, seis anos, para que ele funcionasse sob a mesma coordenação. Como não houve projeto que se adequasse à proposta do órgão nacional, ele deixou de existir.

Atualmente, o espaço passa por reformulação em função das alterações do Curso de Pedagogia, aguardando as devidas alterações para recomeçar a funcionar, pelo menos enquanto laboratório de aprendizagem.

### **Algumas considerações finais e interessantes**

Existem relações que não podem ser ignoradas, o que nos faz pensar que o brincar está para a criança, assim como ela está para a Brinquedoteca. Essa se constitui não apenas em um espaço de aprendizagem para docentes e outros profissionais que trabalham com os pequenos, mas um dos poucos locais onde eles são os protagonistas. Nela, a escolha das atividades cabe à criança, sem a imposição dos adultos ou didatização das escolas. Daí a necessidade de existirem profissionais preparados para esse tipo de atendimento, de modo que eles possam organizar adequadamente os espaços de brincar, a fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, garantindo o seu direito à infância.

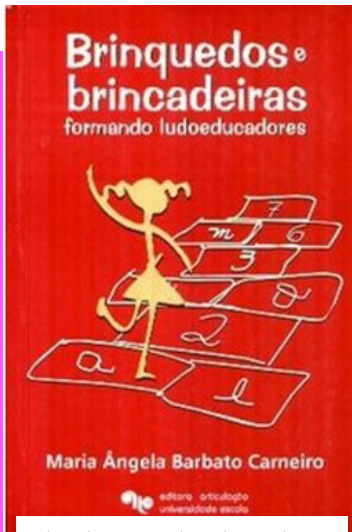
Seu valor também é relevante porque na Brinquedoteca é garantida a cultura do povo, evitando o uso exagerado das

tecnologias, que frequentemente trazem consequências nefastas aos pequenos. Portanto, cumpre aos pesquisadores e estudiosos continuarem a se aprofundar no assunto, divulgando-o de modo que seja mais discutido, que os profissionais tenham competência e sejam valorizados, de tal sorte, a compreender a infância enquanto um direito das crianças e que a brincadeira é um deles além de necessidade inerente.

Finalmente, que as políticas públicas contemplem a criação de mais espaços para brincar, sobretudo nas “selvas de pedra” onde os pequenos, muitas vezes, têm ficado à mercê da própria sorte. E, só assim, teremos crianças mais críticas, reflexivas, criativas e mais alegres.



Maria Ângela Barbato Carneiro em museu na Holanda, 2017.



Obra de Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2003.

## Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BETTELHEIM, B. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Beyond the information given**. London: George Allen & Unwin, 1973.
- \_\_\_\_\_. **El habla del niño**: cognição e desenvolvimento humano. Barcelona: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. Juego, pensamiento y lenguaje. In: **Perspectivas**, 1986, v. 16, n. 1, p.71-76.
- \_\_\_\_\_, B. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- BRUNER, J.. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Beyond the information given**. London: George Allen & Unwin, 1973.
- \_\_\_\_\_. **El habla del niño**: cognição e desenvolvimento humano. Barcelona: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. Juego, pensamiento y lenguaje. In: **Perspectivas**, v. 16, n. 1, 1986. p.71-76.
- \_\_\_\_\_. **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Play its role in development ad evolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1976a.
- \_\_\_\_\_. **Por uma nova teoria de aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1976b.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeiras**: formando ludod Educadores. São Paulo: Articulação universidade/escola, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Cócegas, Cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação / Universidade Escola, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9806257-Cocegas-cambalhotas-e-esconderijos-construindo-cultura-e-criando-vinculos.html>  
Acesso: 20/01/21.

\_\_\_\_\_. **Jogando, descobrindo e aprendendo**: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau. 197p. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) 1990.

\_\_\_\_\_. **O Programa de Educação Tutorial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**: Contribuições na formação de profissionais. São Paulo: Artgraph, 2016.

\_\_\_\_\_ ; DODGE, J. **A descoberta do brincar**. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos/ Nova Companhia, 2007.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos. In: ALTMANN, R. (Org.) **O direito de brincar**: Brinquedoteca São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992. p.172-181.

GRUSS, L.; ROSEMBERG, F. **Los niños y el juego**. Buenos Aires: Continente, 2017.

MICHELET, A. Classificação de jogos e brinquedos\_ Classificação I.C.C.P. In: ALTMANN, R. (Org.) **O direito de brincar**: Brinquedoteca São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992. p.157-170.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense/Universitária, 1969.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: LURIA, R.; LEONTIEV, N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento Lisboa: Estampa, 1977. p. 31-50.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de Psicologia Comparada. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

## CAPÍTULO 7

### LUDICIDADE E CRIATIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL



*Cleusa Kazue Sakamoto<sup>1</sup>*

#### Introdução

A temática “Ludicidade e Criatividade” permite trazer à discussão, importantes objetos de estudo na área da saúde, da aprendizagem e do bem estar humano. O Brincar que pode ser entendido como sinônimo de Criatividade em algumas abordagens científicas, insere a qualidade lúdica nas experiências, em qualquer idade.

A infância é um período caracteristicamente marcado por situações lúdicas que se organizam em registros na memória de todas as pessoas, sobre as experiências vividas que não se atém a brinquedos, brincadeiras e à imaginação; são lembranças de momentos vividos em que as emoções, as

---

<sup>1</sup> Doutora em Desenvolvimento Humano (USP), Mestre em Psicologia Clínica (USP), Psicóloga (USP). Membro da Diretoria da Associação de Psicologia de São Paulo, Membro do Conselho Consultivo da ABBri. Presidente da ACESSO – Associação para Cultura, Educação e Sustentabilidade. Diretora Editorial da Gênio Criador Editora. E-mail: [cleusasakamoto@geniocriador.com.br](mailto:cleusasakamoto@geniocriador.com.br)

descobertas e o contentamento a elas associadas, permeiam relacionamentos sociais e múltiplos aprendizados. A infância é a base de construção de cada trajetória de vida, de cada ser humano.

A importância da infância não pode ser negligenciada, pois é nela que estão as raízes das quais se desenvolvem a autonomia e todos os talentos individuais. É necessário proteger a infância para que ela seja respeitada em sua essencial função de oferecer à criança o tempo de descobertas em que haverá o despertar do autoconhecimento e a percepção cada vez mais realista do mundo que a circunda. Tendo em vista que o período de infância está diminuindo, dada a precoce mudança de hábitos hoje, as crianças não estão apenas modificando seus modos de brincar, elas estão deixando de brincar. As consequências diretas dessa mudança, sem dúvida será uma perda na bagagem de experiências que oferece subsídios acerca do conhecimento do mundo concreto e natural, bem como da percepção de limites pessoais e potencialidades. É possível que se as crianças ficarem privadas das experiências que lhe oferecem percepções de limites – da realidade e de si mesmas – provavelmente, estarão privadas de experimentarem também uma conscientização de seus potenciais.

É interessante recordar nossa infância e relacioná-la aos estudos que tivemos oportunidade de desenvolver, estabelecendo uma conexão entre o que vivemos e o que pudemos compreender por meio de pesquisas e reflexões sobre o brincar e a criatividade na espontânea experimentação que é o viver.

Quando eu era criança, a época era permeada de muitas brincadeiras, em geral coletivas e que geralmente, integravam todos que desejassem participar. As brincadeiras infantis e as situações lúdicas entre jovens são sempre bons exemplos da importância do Brincar, como elemento mediador de convivência e desenvolvimento pessoal.

Na experiência com o Brincar na infância, muitas situações podem ser por mim destacadas, como por exemplo, o cenário coletivo de brincadeiras com irmãos, primos e amigos da vizinhança. Recordo-me com alegria das brincadeiras em que com meus irmãos e primos, criávamos longas “viagens” quando andávamos de bicicleta pelo quintal e redondezas de minha casa. Percorríamos repetidamente percursos no mesmo espaço físico, imaginando um longo caminho com destino definido, em que aconteciam várias situações imaginárias, como certos “problemas” que tínhamos que resolver (por exemplo, uma das crianças tinha o seu veículo que quebrava ficticiamente e teria que ser consertado), ou desafios que tínhamos que enfrentar (por exemplo, encontrávamos um trecho do caminho inundado pela água do rio que supostamente transbordou). A aventura da brincadeira consistia em pensarmos juntos, o que fazer diante da situação que alguém criava e comunicava ao grupo. Durante uma “viagem” que sempre tinha um destino previamente estabelecido, combinado no grupo desde o começo da brincadeira, qualquer um de nós poderia criar a situação desafiadora que quisesse, pois bastava comunicar a todos, como por exemplo: - Pessoal, vejamos a estrada está bloqueada! Caiu aquela árvore enorme de 100 anos, no meio da estrada e bloqueou a passagem! E agora? O que faremos?



A brincadeira durava horas, ou uma tarde inteira! Envolveria a todos, estimulava nossas inteligências e nos apresentava com um sentimento vivo de entusiasmo e com uma experiência genuína de pertencimento ao grupo. Considero que esta oportunidade de ter compartilhado com meus irmãos e primos, de diferentes idades, situações como estas, ajudaram a construir em minha pessoa a capacidade de me relacionar com o outro, respeitando as diferenças e de valorizar o grupo.

O ambiente natural (árvores, flores, gravetos, objetos etc.), provavelmente, teve também enorme valor na forma de estimular as trocas interpessoais e a imaginação, porque oferecia muitas vias de expansão simbólica e nos possibilitava inserir elementos e situações muito diversas e flexíveis na brincadeira. Contar com a imaginação de cada um é um enriquecimento para a brincadeira, quando nada está estabelecido de antemão inclusive que ninguém sabe tudo – esta é a regra geral da brincadeira entre crianças. Sendo assim, ouvir o outro, de fato, constitui uma espontânea necessidade e uma grata solução que podemos vivenciar com outras crianças, a maior parte das vezes nas brincadeiras neste contexto e clima de grupo.

O cenário de minha infância em que Brincar era parte intrínseca da experiência de viver, sem dúvida influenciou meu modo de olhar a vida e as relações humanas, estabelecendo as bases do desenvolvimento de minha sociabilidade e empatia, em paralelo à construção de minha identidade.

Brincar permite a internalização da realidade por meio das experiências culturalmente organizadas, que estruturam “os processos psicológicos internos que, por sua vez,

determinam a maneira como as pessoas se comportam. A internalização parece ser essencial para a socialização [...]” (COLE; COLE, 2004, p. 414). A convivência com pares oferece à criança o benefício da experiência da reciprocidade, que possibilita expressar, compartilhar e confrontar para construir referências ideativas e de conduta.

A oportunidade de contato com a natureza no Brincar durante minha infância e de conviver com outras crianças de diferentes idades simultaneamente, constituiu pilares importantes de um modo próprio de ser e determinou assuntos de meu interesse futuro, como a busca de entendimento profundo de quem é o ser humano e como desenvolvem suas capacidades.

Brincar quando criança, da maneira livre como a que experimentei, foi o ponto de partida para poder perceber as profundezas do potencial humano de construção, tema que me ocupei em pesquisar cientificamente e sobre o qual desenvolvi uma carreira como estudiosa do assunto – a Criatividade.

Estudando Criatividade pude responder à inquietação de compreender como se dá o desenvolvimento humano e qual a importância do ambiente na estruturação da pessoa e de suas relações consigo mesma e com outro.

Brincar é para a criança o que a atividade imaginativa é para o adulto, já afirmou Freud (1907/1976) em “Escritores criativos e devaneio”. Segundo o criador da Psicanálise, o Brincar da criança e o imaginar do adulto são a porta de entrada ao território de experiências criativas que se confrontam com a realidade e possibilitam acesso ao Princípio do Prazer.

Em similar perspectiva, Winnicott (1975) aborda o “Brincar e a Realidade” – título de sua obra – em que apresenta sua Teoria da Criatividade e discorre sobre a magnitude do que ele entende por Brincar ao propor conceitos inovadores, como Espaço Potencial e Objetos e Fenômenos Transicionais.

O tema da Ludicidade e Criatividade delineia um campo extenso de explorações e reflexões, que estimulam novas observações cotidianas e muitas pesquisas.

### **Trajetória profissional e a pesquisa científica**

Movida por uma grande curiosidade para entender as capacidades humanas, ingressei no curso de Psicologia e, posteriormente, no Programa de Mestrado (SAKAMOTO, 1990) e, em seguida, de Doutorado (SAKAMOTO, 1999).

Identifiquei em especial, uma curiosidade para compreender a capacidade criativa e ao concluir meu Doutorado, entendi que esta motivação me acompanhava desde a infância. Escrevi na Introdução de minha Tese de Doutorado este *insight* – que o estudo da Criatividade era motivado por um fascínio que carregava desde criança, frente ao Brincar com a coloração das flores colocadas em água fervente numa brincadeira inusitada.

Apoiada por minha avó paterna, a brincadeira tinha lugar no quintal da casa dela, onde ela permitia que eu depositasse flores, as mais variadas, num recipiente em que fervia água num fogão à lenha que lá existia. Era para mim, uma experiência surpreendente, ver aquela água que mudava de cor a cada flor nela depositada. Sentia-me maravilhada com

a experiência que fazia nesta ocasião, com as muitas experimentações sucessivas a cada mudança de coloração; ficava mais e mais intrigada com a magia da transformação que as flores operavam na água!

Sem dúvida, a aguda percepção de criança na experimentação de flores e cores, despertou em mim a atenção aos detalhes nas situações, que fazem toda a diferença numa experiência. A partir de então, provavelmente passei a dar importância àquilo que de fato importa em determinada situação. Quem sabe, na perspectiva do viver, esta experimentação com cores e flores, possibilitou a percepção da evidência do sentimento de bem querer e de bem estar, com base na ação de criar condições favoráveis a estas ocorrências.

Considero que criamos tudo em termos de nossa rotina existencial. Penso que “brincamos” – na perspectiva de pensamento de Donald Winnicott – com as situações do dia a dia, tentando sempre imaginar os desdobramentos possíveis para determinar o melhor curso e alcançar o melhor desfecho de uma experiência. Criamos as respostas para nossas indagações, criamos as superações do imprevisível e procuramos transformar todos os problemas e desafios encontrados. Viver é criar. Criar é o mesmo que Brincar (WINNICOTT, 1975).

Foi curioso perceber que estudar a Criatividade, descortinou o conhecimento da extraordinária singularidade de cada individualidade humana e a percepção da potencialidade inerente a todos os seres de nossa espécie.

O conjunto de pesquisas realizado ao longo de minha trajetória profissional e o discernimento que alcancei com este conhecimento, tornaram possível que eu pudesse contemplar

a importância de estudar o potencial criativo inerente a cada individualidade e ter a real percepção de sua capacidade criadora, que é aquela que permite construir as próprias capacidades e a trajetória de vida. Esta constatação pôde ser observada por mim sistematicamente em minha prática clínica como psicoterapeuta e, ainda, em minha prática docente no ensino universitário. A discussão dirigida à prática clínica pode ser exemplificada com uma publicação que aborda teorias e técnicas sob a ótica criativa, de uma publicação que trata a mudança psíquica e a técnica do recorte-colagem (SAKAMOTO, 2007).

Recentemente reuni em um *e-book* (SAKAMOTO, 2020), alguns textos já publicados anteriormente, que representam conteúdos básicos para se conhecer o que é Criatividade. Trata-se de um compêndio que apresenta definições úteis sobre a temática, inclui um debate acerca dos ambientes criativos que aborda a importância do contexto socioambiental no desenvolvimento humano e apresenta uma teoria sobre o Brincar e a Criatividade nas várias etapas da vida.

É interessante referir que o conteúdo da Criatividade é bastante conhecido em certos aspectos, como por exemplo, o *Brainstorming*, que é uma técnica para gerar ideias ou soluções. Alex Osborn publicou em 1953 nos Estados Unidos “O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criativo e do Brainstorming” que no Brasil, a obra traduzida tem data de 1987. Por outro lado, o campo da Criatividade é amplo e não encontrou consenso sobre seu conceito chave, como ocorre com a Inteligência que é compreendida como capacidade ou competência. São inúmeras as definições de Criatividade e as perspectivas estudadas por seus diversos

pesquisadores – como pensamento, talento, solução de problemas, inovação ou produto, estilo de viver, experiência, para citar alguns exemplos (SAKAMOTO, 1990).

Criatividade, do ponto de vista de seus fundamentos e influência no contexto da vida humana, é uma requintada capacidade humana que está na base de nossa natureza e de nossa História evolutiva como grupo. Necessita ser compreendida como agente principal na formação da identidade pessoal de cada individualidade e de projetos existenciais, sejam planejados e/ou materializados. Sem a qualidade criativa, as ações humanas tornam-se repetições ou reproduções esvaizadas de sentido, porque se mostram desvinculadas de seus protagonistas. Criatividade é a expressão singular de uma identidade, que possui parâmetros próprios e faz escolhas a partir de sua realidade.

## **Ludicidade, Criatividade e a formação profissional**

Vivemos tempos de alta complexidade em que o mundo humano movido pela tecnologia vem se tornando um ambiente extremamente exigente, que solicita soluções cada dia mais velozes e eficazes. Novos conceitos como a da dromoaptidão estão em pauta (SAKAMOTO; ANTUNES; PROETTI, 2017) indicando que não basta ter domínio técnico, é necessário também ser veloz, frente às situações cotidianas.

Para visualizar o cenário da realidade atual, podemos recorrer à visão da Revolução Industrial 4.0, ou seja, o panorama de mudanças que retratam os processos e comportamentos

da nova sociedade, que está sendo definida “por um conjunto de tecnologias disruptivas” (CASANOVA, 2018, p. 158).

A Inteligência Artificial (IA), ao lado da Robótica, Realidade aumentada, *Big Data*, *Blockchain*, Nanotecnologia, Internet das coisas (IoT), Biotecnologia, estão introduzindo recursos no cenário cotidiano, que configuram mudanças extremas e novos rumos, que encaminharão as transformações dos hábitos cotidianos (CASANOVA, 2018), bem como o desaparecimento de profissões e a emergência de outras no futuro. Máquinas vêm substituindo o trabalho humano e têm aperfeiçoado atividades em processos sem falhas em tempo de realização excepcional. Erros humanos estão sendo minimizados pela precisão tecnológica e a proposição de novas modalidades de produção em massa.

As novas tecnologias modificaram o modo de viver do ser humano e a internet enquanto geradora de uma cibercultura tem sedimentado hábitos divergentes que vem alternando o conjunto de competências e funcionamento cerebral. A memória, por exemplo, vem sendo subutilizada, já que o acesso à redes de dados virtuais oferece uma quantidade elevadíssima de informações disponíveis de imediato, desde que haja acesso à rede digital. Isto quer dizer que algumas funções cerebrais foram alocadas em dispositivos eletrônicos, de maneira que podemos observar máquinas imitando as capacidades humanas numa espécie de ampliação de competências que passamos a utilizar numa espécie de “crescimento do cérebro, fora da caixa craniana” (SANTAELLA, 2004, p.221).

Contudo, a Inteligência Artificial não pode governar nas áreas em que o ser humano não pode ser substituído, como

nas atividades em que a esfera afetiva é fundamental, ou nas áreas em que a Criatividade suplanta os modelos vigentes e a lógica das situações é transformada.

Os sistemas mais sofisticados que existem, não são capazes de apresentar reverberações afetivas como a empatia e superar a capacidade humana criativa, na medida em que criar não é estruturar um raciocínio ou encontrar uma resposta deduzida de premissas lógicas. Criar é integrar elementos aparentemente inconciliáveis que constituem uma nova realidade, é reunir um conjunto de fatores que suplanta a lógica e que apenas a sensibilidade humana parece entender e operar. Criar é transmutar e surpreender; é reinventar com novidade.

É interessante pensar que atividades mecânicas e aquelas que dependem de uma visão organizada e lógica, podem ser realizadas por sistemas remotos em que *softwears* podem atender satisfatoriamente. Porém, uma vez introduzida uma necessidade de participação criativa de elementos espontâneos, a tecnologia não pode suplantar o ser humano. Não se trata apenas de pensar, mas de interagir com fatores de compreensão complexa que implicam empatia e interpretação histórica, que seja significativa e contextual e com base em memória afetiva. Criatividade não pode ser gerada por sistemas tecnológicos; digo, a Criatividade – aquela genuína atividade humana – que emerge da história pessoal, que é singular ou única e que revela, a potencialidade imensurável de construção da realidade.

É importante considerar que o desenvolvimento da identidade pessoal, sede das capacidades individuais e raiz do potencial criativo, está vinculado à construção de uma



autonomia, capaz de promover autocontrole sobre si e respeito à regras e limites nas trocas sociais.

Esta discussão afeta a preocupação com a Educação no século XXI e sua influencia na formação das profissões. Segundo Casanova (2018) é importante lembrar que a Educação enfrenta desafios e que a sala de aula está transformada, pois junto aos alunos hoje, existem a presença de um ambiente digital simultâneo, ao qual eles estão conectados e que compartilham com os demais colegas; e o professor, por sua vez, não é mais a fonte de conhecimento naquela situação, aliás, seu papel exclusivo de sede do saber está modificado. O professor é um orientador, ou mediador, que precisa aprimorar seus talentos socioemocionais e construir uma bagagem cultural capaz de dar suporte a sua relevante função de moderar os processos de aprendizagem e a formação individual de seus alunos.

As escolas “serão um lugar híbrido em que o mundo físico e o virtual irão coexistir [...] precisarão encontrar o seu novo papel nesse novo ecossistema” (CASANOVA, 2018, p. 168-169). De fato, as escolas serão a partir de agora e, acima de tudo, locais de intercâmbio de conhecimento e não de aquisição.

O novo horizonte da escola também aborda em sua análise acerca da formação profissional, uma lista de novas capacidades necessárias ao futuro. Neste sentido, o Fórum Econômico Mundial, em 2016 (apud CASANOVA, 2018), relacionou 10 competências consideradas necessárias aos profissionais a partir de 2020 e que não são possíveis de serem apresentadas por máquinas, são elas: 1- solução de problemas complexos; 2- gestão de pessoas; 3- criatividade; 4- pensamento crítico e percepção em diferentes perspectivas;

5- coordenação de ações próprias e de outros; 6- inteligência emocional; 7- tomada de decisões; 8- trabalho colaborativo; 9- negociação; 10- flexibilidade cognitiva (para reagrupar informações).

Por mais ampla que seja a fronteira em que os sistemas inteligentes não superam a capacidade humana, existe uma incômoda dúvida sobre a manutenção desta afirmativa. A questão é perturbadora: – as tecnologias, especialmente a Inteligência Artificial, poderá tornar o ser humano obsoleto?

A Criatividade é imperiosa em demonstrar que máquinas não podem suplantar a engenhosidade do ser humano. Contudo, ainda que ela esteja subjacente ao desenvolvimento da individualidade e da formação profissional, assim como a responsável pela construção do mundo humano, será que cabe perguntar: – poderemos deixar de desenvolver a capacidade criativa?

A máquina nunca superará o homem, mas qual será este homem a quem nos referimos? Se o ser humano deixar sua capacidade criadora inoperante e se esvaziar de sentido em seus propósitos existenciais, o avanço da tecnologia poderá ultrapassar o *status* evolutivo de nossa espécie...

Criar o futuro é construir uma nova sociedade e neste propósito poder destacar tudo o que humaniza a existência humana. É escolher preservar capacidades e resgatar valores, na medida em que sem eles não há um genuíno desenvolvimento humano.

Sou otimista em considerar que o ser humano ainda encontrará uma maneira ponderada de deixar que as

tecnologias o auxiliem a viver bem, evitando os excessos e os conflitos, promovendo garantias para a saúde e bem estar do ser humano. Certamente, neste horizonte de análise não haverá o risco para o ser humano de uma ação de abdicar do privilégio e responsabilidade por suas decisões, frente ao que ele próprio criou. Sendo assim, não haverá um desvio radical de rota! Uma inversão de papéis entre o homem e a máquina. A trajetória evolutiva seguirá, de forma construtiva e coletiva – a força de vida criativa que nos habita a todos deverá ser imperativa.

A atmosfera lúdica e o fazer criativo deverão servir de guia à iniciativa de construção de um futuro mais justo para todos, que emerge como uma necessidade deste século. Considero que genuinamente, continuaremos a aventura de Brincar livre e em grupo, no percurso do viver durante o ciclo da vida e, neste sentido, imagino que seguiremos aprendendo sem cessar, individual e coletivamente.



## Referências

- CASANOVA, Mousar. Revolução 4.0 – Transição ou Ruptura? In: SAKAMOTO, Cleusa Kazue; GIORA, Regina Célia F.A. **Rupturas** – olhares criativos e novos tecidos conceituais. São Paulo: Gênio Criador, 2018, p. 157-174.
- COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2004.
- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- OSBORN, Alex. F. *O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criativo e do Brainstorming*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1987.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **Criatividade e suas definições básicas**. São Paulo: Gênio Criador. Disponível em: <https://loja.geniocriador.com.br/livros-digitais-gratuitos>. Acesso em: 21 set. 2020.
- 
- \_\_\_\_\_. **Um olhar criativo sobre a prática em Psicologia** – proposições teóricas e técnicas. São Paulo: Editora Mackenzie, 2007.
- 
- \_\_\_\_\_. **A Criatividade sob a Luz da Experiência** – a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo. Tese [Doutorado]. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 296 f. São Paulo, 1999.

---

\_\_\_\_\_. **Livres Associações sobre o Estado de Crise Emocional:** Perspectivas de Compreensão Psico-dinâmica da Capacidade Criativa. Dissertação [Mestrado]. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 288 f. São Paulo, 1990.

---

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Janaina Quintas; PROETTI, Renata. Educação, Desenvolvimento Humano e Cibercultura: a dromoaptidão e as relações afetivas. **Anais do X Simpósio Nacional ABCiber:** Conectividade, Hibridização e Ecologia das Redes Digitais. São Paulo, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano** – da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004

THE FUTURE of Jobs: Employment, Skills and Work-Force Strategy for the Fourth Industrial Revolution. In: Global Challenge Insight Report – World economic forum, 2016. Disponível em: < [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf) >. Acesso em: 02 out. 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## CAPÍTULO 8

### MEMÓRIAS DO BRINCAR: UM RESGATE JUNTO AOS PROFESSORES

Vera Lúcia Anselmi Melis Paolillo<sup>1</sup>



*De vez em quando regressas à tua  
infância para visitares um sorriso  
para iluminares os quartos escuros  
que deixaste para trás*

*Para arrumares  
as botas fora da porta ou para fazeres  
as pazes com os gatos no cemitério  
entre os jarros brancos*

*Outras vezes  
é a infância que te procura e não te deixa  
adormecer*

*Todos regressamos  
à infância nem que seja para morrer.*

**Jorge Sousa Braga**  
*poeta português*

---

1 Pedagoga. Mestre em Educação pela University of Houston. Doutora em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Espaços Educativos e Formação de professores. Contato: [veramelis@uol.com.br](mailto:veramelis@uol.com.br)

## Sabores da infância

Passei a minha infância entre a capital de São Paulo, no bairro da Pompeia e a cidade de Limeira, cidade da família de minha mãe, onde nossos parentes moravam em casas com quintal e porão! Nas ruas, brincávamos de pular no meio fio da rua, cantarolando músicas e parlendas, jogando amarelinha nas calçadas e desenhando com carvão nas ruas de paralelepípedos. Minha irmã e eu éramos as únicas meninas da rua, naquele tempo, então, subir em telhados e correr brincando de pega-pega era normal.

O brincar naquele tempo de cidade calma, sem muito trânsito e pouca violência, nos permitia descobrir e inventar muitas brincadeiras. A cada chegada de um primo ou novo vizinho, chegava também uma nova brincadeira. Comecei o Jardim da infância na Escola Experimental da Lapa, uma escola estadual, em que nossas salas eram casinhas amplas e com muitos brinquedos e tempo para brincar. Leitura, desenho, fantasias, experiências ao ar livre e muita exploração na grama que havia ao entorno das casinhas. Um tempo mágico, uma escola com muitas oportunidades para viver uma infância que trago na memória com grande afeto.

Mas, em julho, viajávamos para Limeira, onde ficávamos até o mês de agosto na casa de minha avó e na Fazenda Primavera. A viagem era uma delícia, pois meus pais brincavam e nos divertíamos com o que víamos na estrada. Às vezes, ficávamos dando acenos aos carros que passavam por nós.

As lembranças das brincadeiras vividas com primas e primos nos quintais, nas hortas e porões estão sempre

presentes quando dialogo com professores em encontros de formação continuada. Fazer comidinha, subir nas árvores, fazer barracas, esconder no porão e olhar os pés das pessoas que andavam nas calçadas, tudo parecia um desafio e trazia um prazer recheado de muitas risadas. Dos dias na Fazenda Primavera ainda sinto o cheiro da cera vermelha da cozinha e do bagaço da cana-de-açúcar moída, que se amontoava em um canto e servia de pouso para os pulos ao final da tarde. Isso era brincar.

Ter o prazer de fazer, lembrar desses fazeres e sentir-se vivo.

Em meu livro *Espaços em Educação Infantil* (2018), a personagem Patrícia revive algumas dessas lembranças para planejar seu dia de professora com as crianças na escola: Viver a infância para Patrícia era plantar, regar, construir, mexer e molhar. Cada árvore tinha uma história contada pela Dona Dete e outras que as crianças inventavam. As cores, os desafios que este grande quintal trazia, os cheiros das flores e dos tomates vermelhos, incentivam a turma a brincar de tudo: casinha, esconde-esconde, fazer comida de verdade, cuidar dos pequenos, esconder tesouros e arrumar tudo antes de ir para casa. Era o seu jardim da infância. Patrícia queria nunca ter crescido, pois aprendeu muito ouvindo, experimentando, descobrindo e inventando coisas.

Por ter brincado muito nesse período tão importante de nossas vidas, mantenho um viver lúdico. Aprendemos brincando e devemos buscar manter a ludicidade em vários momentos em que nos dedicamos a aprender algo novo.



Cursei o Magistério e comecei um estágio em uma escola que funcionava em uma chácara. SIM, uma chácara em São Paulo, no Bairro da Brasilândia. Depois desse estágio, quando pude ver as crianças entre 3 a 5 anos juntas em um espaço amplo e com tempo para brincar, decidi que iria ser mesmo professora de Jardim da Infância. Com essas crianças aprendi a ser professora.

Não segui um manual ou recomendações tecnicistas que estavam presentes na época, mas levei a memória de minha infância para elaborar um plano pedagógico para essas crianças, criando ambientes para pequenos grupos e usando todo o espaço interno e externo para um brincar que ficaria nas memórias de todas as crianças. Lembro-me de todas até hoje!

Adoro brincar com as crianças, inventar situações, fantasiar, brincar com palavras, cantarolar e meus sobrinhos participaram desses momentos. Os jogos foram mudando, mas nas férias sempre brincávamos de algo. Jogos de tabuleiro, adivinhação, dentre outros. Agora, tenho sobrinhos-netos, e lá estou eu querendo brincar com eles sempre que possível.

Com o acesso a novos brinquedos, é preciso criar situações para que as crianças do século XXI aprendam a rir de situações imaginárias, e ter o prazer simples de correr, descobrir e inventar. Manter a curiosidade e as risadas gostosas ao descobrir ou se encantar com algo novo.

Por mais de trinta e cinco anos, atuei como professora na primeira etapa da Educação Básica, Pré-escola e anos iniciais, e durante vinte anos como professora universitária no curso de Pedagogia e em Programas de Pós-Graduação. Em

cada disciplina, sempre tive o compromisso de usar metodologias vivas e ativas para que o aprender fosse prazeroso e a memória desse tempo de estudo fosse inesquecível.

Projetos, seminários, leituras, sempre direcionados para a presença do lúdico permitiram a formação de profissionais que decidiram atuar com a infância em uma perspectiva lúdica, compreendendo que o brincar é um direito e um eixo em todo currículo educacional.

### **A pedagogia dos espaços e a formação continuada**

É recompensador atuar na formação de profissionais que já estão ou desejam atuar com crianças, vivendo sua infância. Nesse contexto, é preciso ressignificar a metodologia dos encontros de formação, sobretudo quando consideramos a modalidade de formação continuada, com professores que estão atuando e se sentem divididos entre conceitos, abordagens e recomendações, sejam oficiais ou divulgadas em congressos.

Nesta perspectiva, o nosso interesse é valorizar o brincar e assim, temos que criar oportunidades para que os professores brinquem ou sintam o prazer de brincar enquanto aprendem. Incluir o brincar como eixo do cotidiano não é fácil, pois muitos cursos de graduação não contemplam o estudo da infância e o brincar heurístico.

A palavra “heurístico” vem do grego *eurisko* e significa – descobrir, alcançar a compreensão de algo. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças uma grande

quantidade de objetos para que elas brinquem livremente sem a intervenção dos adultos.

Esse brincar acontece com a intencionalidade educativa do professor na organização dos ambientes e materiais. Um espaço organizado previamente com materiais selecionados pode oferecer várias oportunidades de exploração, descobertas, sentimentos, iniciativas, dentre outras competências a serem desenvolvidas (MELIS, 2019).

Forneiro (1998) entende o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve. Segundo Battini (1982 *apud* FORNEIRO, 1998), para a criança o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Sobre tudo refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade acontecer com objetos, odores, formas, cores, materiais didáticos, mobiliário, decoração e pessoas. Quando se refere ao ambiente, integra-se o espaço físico às relações com as quais se estabelecem. Relações interpessoais entre crianças, criança e adulto criança e comunidade.

Mas há também estudos relacionando a área da Neurociência e à influência dos espaços em que vivemos.

Um espaço feito de materiais inertes pode nos fazer sentir ansiosos ou felizes, entediados ou estimulados, comprometidos ou indiferentes? Fred Gage, neurocientista do *Salk Institute*<sup>2</sup> parece ter encontrado uma resposta: quando pro-

---

2 O Instituto Salk, de Jonas Salk, tem como missão ousar transformar sonhos em realidade. Seus cientistas renomados e premiados internacionalmente exploram os fundamentos da vida, buscando novos conhecimentos em neurociência, genética, imunologia, biologia vegetal e muito mais. O Instituto é uma organização independente sem fins lucrativos e um marco arquitetônico: pequeno por opção, íntimo por natureza e destemido diante de qualquer desafio. Seja câncer ou Alzheimer, envelhecimento ou diabetes, Salk é onde as curas começam. [www.salk.edu.com/about/](http://www.salk.edu.com/about/)

jetamos espaços onde habitamos, os ambientes construídos resultantes mudam nosso comportamento e alteram nosso cérebro. Isso explica a estreita relação e sinergia significativa entre a área da Arquitetura e a Neurociência, quando se trata de projetar espaços que ajudarão a melhorar a experiência daqueles que vivem, aprendem e trabalham lá. Compreender como o cérebro humano trabalha com relação à percepção e à navegação espacial nos permitirá incorporar estratégias de organização espacial que transcendem a necessidade de funcionalidade e conforto.

A Academia de Neurociências para Arquitetura foi criada em 2003, com o objetivo de direcionar pesquisas neurocientíficas que poderiam ser vinculadas à prática da Arquitetura, e colaborou com a discussão acerca da influência da organização dos espaços em nosso desenvolvimento humano.

## **Percepção sensorial**

Define-se percepção como um evento multissensorial que envolve memória, emoções e as experiências dos órgãos sensoriais. Ela afeta o comportamento e a imaginação, bem como a maneira como as novas informações são processadas e a reação das pessoas ao meio ambiente.

## **Rotas**

Pontos de referência e rotas encontradas em um determinado espaço são duas características que definem sua forma e sua função, ajudando simultaneamente a significar a

percepção espacial. Pode-se inferir que espaços que estimulam a exploração livre, como o brincar, criam representações menos informadas pelas rotas, melhorando assim a experiência pessoal.

## Aprendizagem e Memória

A memória espacial requer pistas visuais para determinar nossa localização e orientação em qualquer ambiente. Quando esses pontos de referência estão ausentes, o aprendizado do local é atrasado e a resposta ao estresse é ativada. Isso ressalta a importância de incorporar elementos de *design* que suportam reconhecimento e *recall* espacial.

## Emoções

Os ambientes organizados são inicialmente percebidos através da emoção, um sistema rápido e eficaz fornecido pela evolução, para que possamos distinguir o bem do mal, o seguro do perigoso e assim por diante, a fim de sobrevivermos. As respostas emocionais incluem as áreas do cérebro relacionadas aos movimentos corporais e ao sistema nervoso autônomo – que regula a homeostase, um elemento capaz de alterar nosso estado fisiológico.

## Espaço e Lugar

Embora os lugares sejam principalmente associados a ambientes espaciais, a noção de “lugar” difere da noção de “espaço”, em um aspecto fundamental: a interação de um

indivíduo. A representação interna de um lugar é profundamente informada pela maneira como as pessoas se movem por ele. Uma divisória de vidro – que impede o movimento, mas não a visualização – pode ser suficiente para o cérebro perceber dois espaços fisicamente adjacentes como diferentes. Isso significa que o senso de lugar é construído por meio do movimento e das conexões espaciais que podem ser feitas, juntamente com a configuração espacial pessoal.

Enquanto o cérebro controla nosso comportamento e os genes controlam o plano para o design e a estrutura do cérebro, o ambiente pode modular a função dos genes e, finalmente, a estrutura do nosso cérebro, e, portanto, eles alteram nosso comportamento. Ao planejar os ambientes em que vivemos, o projeto arquitetônico muda nosso cérebro e comportamento. (GAGE, *apud* SALK INSTITUTE, 2020, s.p.).

## Espaços em Educação Infantil

Ao estudarmos a organização dos espaços para a criação de oportunidades para as crianças viverem uma infância lúdica, consideramos importantes abordagens e teorias. Na perspectiva construtivista, o ambiente é vivo, tem um papel decisivo na qualidade da profundidade da obtenção do conhecimento. Oferece uma variedade de materiais tipicamente arrumados por áreas, ajudando a criança em seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

A Educação fundamentada por Maria Montessori (*apud* OLIVEIRA, 2011) destaca que a criança responde positivamente a um ambiente cuidadosamente preparado, com materiais arrumados numa progressão e de acordo com as áreas do

currículo. Permite liberdade de movimento e habilidade de autodisciplina.

A Pedagogia Waldorf (*apud* STEINER, 2000) reconhece que os espaços de aprendizagem promovem a fantasia, imaginação, criatividade, oferecendo materiais naturais e muitas cores que se espalham pelo ambiente, estimulando o desenvolvimento pleno.

Na abordagem Reggiana, Loris Malaguzzi (*apud* EDWARDS, 1999) destaca a importância das evidências de um ambiente organizado com uma estética que destaca luminosidade, espaços acolhedores, áreas que permitem a participação de crianças em ambientes organizados para estimular a observação, o registro e aprendizagem.

Com isso, constatamos a importância da organização dos espaços, previamente organizados pelo professor para a criança interagir, explorar, experimentar, fantasiar no brincar cotidiano, o que reflete a concepção de criança, de Educação e de currículo que a escola adota. Como afirmamos, o ambiente fala, pois evoca recordações e sensações, e as evidências científicas colaboram no sentido de valorizarmos o espaço como um terceiro educador.

O termo terceiro educador foi introduzido nos estudos por Loris Malaguzzi, idealizador da Abordagem Reggiana. Nessa abordagem, o espaço é visto como um terceiro educador que também educa as crianças que nele vivem. Como espaço educador, esse ambiente necessita de flexibilidade, ou seja, passar por modificações frequentes, com a intenção de permanecer atualizado e sensível às crianças. Um espaço vivo, um espaço repleto de paixão, entusiasmo, um espaço no qual

o educador pensa e interage acerca do ambiente de modo a imprimir ainda mais qualidade ao seu trabalho e à aprendizagem das crianças (EDWARDS, 1996).

Assim, o uso dos espaços está relacionado à aprendizagem. É preciso reconhecer que as crianças aprendem conceitos, testam hipóteses, percebem detalhes quando interagem com o mundo concreto com o qual convivem. Toda atividade deve ser conduzida de modo a oferecer oportunidade para que a criança assuma responsabilidades individuais e com os colegas.

Qualquer espaço organizado tem uma intenção clara: montar um quebra-cabeça, brincar de jogo de memória, construir palavras, ler histórias, inventar historinhas com fantoches, pintar, modelar, cozinhar, limpar.

Cada espaço tem uma especificidade que determina sua função. Se pensarmos em construir um espaço para as crianças, devemos organizá-lo o mais próximo ao de uma casa e não ao de uma escola. Uma visão comum que se tem da escola: cadeiras, mesas e lousa. Esta fiel visão de uma escola não permite o desenvolvimento das crianças em sua plenitude.

Dar às crianças um espaço onde elas possam ficar um bom tempo para entender e se apropriar não são um exagero. Um espaço organizado para a criança interagir e brincar pressupõe um tempo para que isto aconteça. Quando organizamos espaços institucionais, estamos, quase sempre, diminuindo uma poesia do cotidiano infantil. Às vezes, eliminamos os altos e baixos que acontecem entre grupos de crianças e criamos situações previsíveis. O brilho de um espelho, o calor de uma cor ou de uma pedra, a água, o sol, o céu, o sentimento que



surge quando todos esses elementos formam um ambiente no qual podemos trabalhar e viver.

Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências (considerando a segurança de bebês e crianças) é fundamental para que elas possam ter autonomia. Sentir-se livre e independente para poder escolher é essencial na construção da autonomia das crianças (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019, p. 73).

Quando pensamos em infância, vida é o mais rico termo que nos remete ao passado. Relações vividas entre crianças, criança / adultos, crianças / objetos e crianças / meio ambiente, tudo traduz a riqueza de um espaço que oferece inúmeras oportunidades.

Criar esse ambiente lúdico em espaços institucionais é o desafio de programas, mantendo o foco no inevitável “cuidar e educar”, mas tendo a infância, em suas necessidades e singularidades, como ponto de partida na tomada de decisões de como será o tempo de vida na escola e não o que será desse tempo. Barulhento, exuberante, criativo, inesperado, acolhedor e rico em descobertas conceituais e relacionais (MELIS, 2018).

Esse espaço ao qual nos referimos não se restringe às paredes da sala de aula, mas a todo o prédio. Os espaços externos com sua beleza, luz natural e presença de recursos que tornam única a experiência de cada dia, é o prolongamento da sala de aula e portanto, da relação pedagógica que se estabelece na escola.

A organização de espaço revela as maneiras como as professoras se relacionam com as crianças e com o tempo

para aproximar essas crianças ao universo mágico das histórias, músicas e fantasias inerentes à infância.

Henri Wallon (*apud* GALVÃO, 2014), ao discutir espaço, afirma que este é socialmente construído e é também o reflexo dessas relações. A forma como propomos a utilização dos espaços determina nossa intencionalidade educativa frente à construção de valores, exercício da solidariedade, do compartilhar, esperar, escutar e aprender.

Situações para a criança aprender brincando podem ser organizadas em todos os espaços escolares durante toda a rotina estabelecida.

Para tanto, devemos considerar que a criança aprende interagindo com objetos, situações e pessoas.

O primeiro passo é organizar os objetos/materiais para que a criança, nesse ambiente, seja estimulada a explorar. Dividir o ambiente em áreas de interesse que estejam bem definidas e com os materiais visualmente disponíveis. Manter um espaço de exposição permanente que possa ser visível para toda a turma e familiares.

Usar e abusar da área externa para aprendizagens que envolvam situações de coordenação motora ampla, equilíbrio e construções. Subir degraus, criar circuitos com dificuldades crescentes e até atividades de malabarismo e danças.

Durante os encontros de formação com professores dos centros de Educação Infantil, há relatos de muitas dificuldades para facilitar o brincar. É preciso rever os espaços escolares para que possam traduzir o universo infantil, permitindo contemplar situações e objetos que permitam sentir.

Todas as sensações vividas no espaço contribuem para uma boa conversa, a discussão acerca de valores, cuidados, solidariedade e a convivência em paz. Olhar o céu, as nuvens, cuidar de uma flor, comer um tomatinho; perceber as diferenças de cores, cheiros e texturas de frutas é uma atividade rica em sensações e aprendizagem.

Todas as circunstâncias do dia a dia que surgem em um passeio ao redor do espaço escolar, ou fora desse espaço, oferecem material suficiente para uma boa atividade. Jean Piaget (*apud* REGO, 2018) afirma que as percepções e os movimentos que ocorrem quando a criança estabelece uma relação com o mundo exterior contribuem para a elaboração da função simbólica que gera a linguagem, a qual dá origem à representação e ao pensamento.

Muitas situações podem conter conceitos de matemáticos sem chamarmos de aulas de Matemática. Imagine ocasiões em que as crianças elaborem gráficos e estatísticas usando o meio ambiente. Fazer contagem regressiva de jogos, observar o céu e registrar a posição e situação das nuvens, registrar a temperatura da sala observando o termômetro na classe. Diariamente, quando o grupo se divide em subgrupos para brincar ou explorar jogos, estamos envolvendo as crianças no processo de divisão: dividir brinquedos e tarefas.

A preparação de uma festa ou comemoração, ou a chegada da primavera, é uma rica oportunidade para envolver todo o grupo de crianças para que se conte, calcule, levante hipóteses, estime, leia, discuta e registre escrevendo ou desenhando.

A aprendizagem ocorre por meio da compreensão e do uso que a criança encontra para esse conhecimento em sua vida diária. É comum observarmos atitudes e conceitos discutidos anteriormente em brincadeiras ou nas atividades individuais da criança.

Como a brincar é a palavra de ordem, por que não brincar com números, registrando a altura? Comparar alturas e pesos auxilia na construção da imagem de si mesma e exige troca de pontos de vista. Esta vivência contribui para uma crescente observação de acontecimentos ao seu redor e ajuda a expressar continuamente suas ideias, percepções e curiosidade.

A proposta da realização de atividades envolvendo conceitos matemáticos se baseia na ideia de que o ambiente criado em sala deve permitir a investigação e exploração de diferentes situações problemas por parte dos alunos.

O papel do professor é garantir em seu planejamento uma interação grupal em que tanto os procedimentos utilizados como as soluções encontradas possam ser compartilhados e registrados.

Nesse momento, é muito importante escutar o que a criança tem e quer falar. As crianças dão ideias e expressam suas necessidades e curiosidades oferecendo boas sugestões para a organização do ambiente e atividades.

Isso pode acontecer quando colocamos um cesto de bonecos e fantoches em um canto que permite à criança expressar seus sentimentos e desejos. Vivenciar emoções pela escolha de personagens, dizer algo e até mesmo demonstrar

medos que nem sempre estão expostos. Com esses objetos, criamos histórias “assustadoras” e assim, o brincar fica sempre presente, mesmo na imaginação. O professor usa esse momento lúdico para planejar novas possibilidades para o brincar e o aprender. Planejar inclui o pensamento sobre o que o educador quer que aconteça, por que, para quem, quando e como poderá acontecer. Porque e para quem depende da avaliação a respeito da concepção que se tem de como a criança aprende. Como e quando envolve a organização do espaço.

Por exemplo, criar um acampamento lá fora e viver um dia diferente. Sentir a experiência da mudança de espaços e de rotina, incorporando novos comportamentos entre as crianças. Sensações boas e curiosas devem permear o dia da escola. Despertar a curiosidade e a sensação que “eu consegui” é algo que marcará a memória de uma criança. Assim, manter um clima de apoio às atividades propostas, incentivando o pensar o que fez ajuda a construir seu conhecimento do mundo e das pessoas.

Classificar, seriar, agrupar por critérios, encaixar, comparar são atividades que podem ser exploradas na casinha, no jogo com bola, no canto das coleções, na caixa de jogos com nomes de animais e sons, dentre outros.

Para valorizar a presença do brincar na formação continuada de professores que atuam nos Centros de Educação Infantil, é preciso enfatizar que as escolas traduzem a concepção de criança e de Educação Infantil que temos. Pensamos nos espaços sem privilegiar a proposta pedagógica que enfatiza a infância. É comum professores acostumarem-se com a organização de uma escola com cara de escola séria e determinada a

passar conteúdos estruturados com materiais manufaturados dentro de quatro paredes e com mesinhas coloridas.

Esses professores se apoderam dos espaços que lhes foi dado e planejam atividades que possam ser realizadas com o que tem disponível. Esquecem, entretanto, que o espaço nunca é neutro (HORN, 2004), pois está sempre carregado de significado e pode ser lido. Por isso é possível afirmar que através da leitura das paredes e da organização dos espaços é possível entender e presumir o que acontece no cotidiano.

Devemos refletir a respeito da necessidade e organização de espaços que proporcionem a real e plena oportunidade de viver a infância dentro de uma instituição. Defendemos a ideia de que é o mesmo espaço que deve ser utilizado como recurso de formação de professores.

São os espaços elementos de intervenção reflexiva e formação?

Uma questão que instiga muitos pedagogos e pesquisadores da infância a rever a metodologia utilizada em cursos de formação profissional.

Perrenoud (2000) discorre acerca da existência de um referencial que identifica cerca de cinquenta competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquiriram uma crescente importância nos dias de hoje, em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores. Dentre elas, destacam-se organizar e estimular situações de aprendizagem e gerar a progressão das aprendizagens.

Assim, transformar espaços fixos em espaços de alegria, misteriosos, curiosos, mágicos, acolhedores e coloridos é um exercício que deve ser realizado pelo grupo de professores, pois mobilizará todos de uma escola.

Sem modelo a ser seguido, pois foi a criação de outro, partindo da realidade, os professores brincam de casinha ao imaginar e construir um espaço para que a rotina aconteça.

Analisar espaços implica conhecer o que temos e como podemos transformar as áreas em ambientes enriquecedores possíveis ao brincar cotidiano. Uma sugestão para que essa análise ocorra é construir coletivamente, com os professores em formação uma maquete dos espaços que serão utilizados pelas crianças.

Nessa atividade lúdica, professores brincam com sucata e organizam espaços. O momento coletivo promove a vivência de sentimentos e uma saudável discussão do uso dos espaços. Surgem as maquetes que serão usadas como GUIA ou fonte de inspiração para modificações. Pensar no ambiente interno e externo é o exercício de ampliar o conceito de espaços escolares. Corredores, palco, gramado, cantinhos escondidos, paredes, tudo passa por uma revisão!

Em seguida, o grupo analisa o espaço pensado por meio de perguntas que podem ajudar a identificar as necessidades do ambiente. Esta atividade desenvolvida com os grupos promove a reflexão e convida os professores a reverem seus conceitos e pressupostos. Sugestões de perguntas:

*O espaço convida a brincar?*

*O espaço convida a escolher e tomar decisões?*

*As crianças podem brincar sozinhas ou com pouca supervisão de adultos?*

*O espaço permite flexibilidade para a organização de novas experiências?*

*O espaço permite flexibilidade para variar a organização das turmas (homogêneas e/ou mistas de idade)?*

*A organização do espaço favorece o convívio das crianças portadoras de necessidades especiais com as outras?*

*A flexibilidade dos espaços permite que as crianças desenvolvam atividades no seu próprio ritmo, podendo permanecer no local e depois encontrar o grupo?*

*O ambiente é instigante para novas descobertas, exploração e pesquisa?*

*Os brinquedos estão guardados em altura que as crianças alcancem?*

*Tem livros de literatura infantil, sem e com palavras, colocados em locais acessíveis às crianças?*

*Tem casinha de bonecas?*

Os professores devem estudar com cuidado as abordagens educativas, buscando uma harmonia entre o espaço e a aprendizagem, buscando uma prática que reflita suas escolhas metodológicas por meio da apresentação de materiais, situações e oportunidades que privilegiam o brincar.

A escola de Educação Infantil deve ser também considerada um lugar de aprendizagem significativa e desenvolvimento. Um ambiente entendido como grande laboratório, oficina de ideias e práticas educativas, que acolhe e amplifica



as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Um ambiente lúdico promotor de experiências ricas e sensíveis às particularidades das crianças contribui para o exercício da autonomia por meio da brincadeira, prioritariamente espontânea, traduzida nas experiências das crianças no contexto educacional.

A escola de Educação Infantil representa contextos privilegiados de vida cotidiana, de situações que promovem encontros e construção de relações dentro de uma estrutura estável, organizada e constante no tempo (FORTUNATI, 2017).

O protagonista desse espaço é a criança e, em relação com o ambiente, atua, cria, interage, relaciona-se e vive a sua infância por inteiro. A partir dessa perspectiva, surge o conceito de criança competente, pois nesse contexto educativo é possível encontrar sujeitos ativos, exploradores e pesquisadores que interagem com as oportunidades oferecidas e vivem intensamente seu protagonismo.

Entretanto, temos que destacar a atuação do professor como organizador, que planeja esse ambiente, oferecendo oportunidades e possibilidades para a criança viver experiências. Como co-protagonista, por meio de seu repertório profissional, participa na construção do conhecimento da criança e acompanha ativamente seu desenvolvimento.

Entre os saberes profissionais presentes na atuação do professor destacam-se o saber escutar, observar, registrar, interpretar o que observou, planejar e replanejar de forma contínua. O papel do adulto, nesse momento, é valorizar os planos das crianças, ouvir com atenção e estimular a criação do planejamento do dia ou dos espaços que serão explorados.

## Brincar é a ordem na infância!

Se pudermos escolher uma palavra para representar o nosso cotidiano nos espaços escolares e, portanto, auxiliar no desenvolvimento das crianças, a palavra é: brincar.

Falamos de brincadeira para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019, p. 86)

A criança brinca com o significado do nome, quando faz-de-conta que telefona, na repetição de rimas, nas situações de dramatização em que procura manter diálogos, ouvir e ser ouvida.

A descoberta da linguagem oral não é linear, mas acontece por meio de um processo de aproximações sucessivas: da fala da mãe, da professora, das outras crianças e adultos.

Todo adulto deve levar à sério o brincar da criança desde os primeiros meses de vida, pois é por meio do brincar que a criança articula a realidade e a fantasia.

O brincar começa bem cedo na vida da criança. Pode-se falar em brincadeira já nos primeiros meses de vida. As mãozinhas, quando descobertas pelos olhos do bebê, podem ser dirigidas e se tornam o primeiro brinquedo e depois os pés, que são ainda mais divertidos. Chocalhos, cubos, argolas transformam-se em brincadeiras muitas vezes barulhentas. Brincar é a atividade mais importante em todo o desenvolvimento infantil.

Brincar de esconder objetos, as mãos, fazer careta são atitudes que provocam risadas nos bebês. Conforme a criança cresce, aprende a brincar sozinha, cria amigos imaginários, canta e olha com atenção brinquedos e utensílios domésticos na busca de sons e de movimentos.

Brincando com o mingau, com caixotes vazios, até com o pedaço de pão estamos permitindo que a criança faça a leitura de seu mundo, ou seja, compreenda o mundo no qual ela vive e expresse seus pensamentos criados e nomeados com os gestos. Brincar, necessariamente, não precisa de um brinquedo novo ou manufaturado.

Do mesmo modo que a criança é capaz de ouvir a mesma história várias vezes e repete rimas, ela pode brincar com o mesmo objeto.

A brincadeira solitária, mas perto de outro adulto, é o mais comum. Conforme ela vai crescendo, estará solicitando a participação dos adultos e de outras crianças.

É por meio da descoberta que contempla a experiência da observação e exploração de seu ambiente, que a criança constrói seu conhecimento, modifica situações, refaz seu modo de pensar, interpreta e busca soluções para fatos novos, o que favorece e muito, o desenvolvimento intelectual da criança, principalmente, na fase pré-escolar. Tanto a verbalização, como as interações que se estabelecem entre as pessoas, contribuem para a apropriação da linguagem pelas crianças.

Entretanto, precisamos organizar esses espaços nas escolas. As descobertas podem ser planejadas e o planejamento é a organização de vários ambientes para as crianças: um

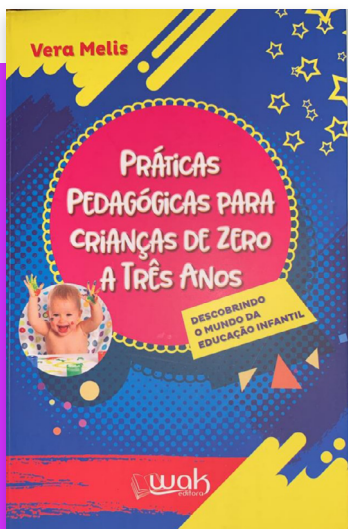
canto para a descoberta das histórias, uma área para exploração das tintas, das texturas, cores e cheiros, um cantinho para o faz-de-conta, em que a descoberta dos papéis sociais vale mais do que uma aula!!!!

Finalizamos com uma dica muito importante, presente no livro “Guardiões do Brincar” (IPA, Brasil, 2019), que poderia ser utilizada em um encontro de formação, apoiando os professores na função de protagonistas de um tempo de infância, no qual o brincar será sempre lembrado.

**ONZE PASSOS** para oferecer proteção e estímulo ao brincar:

1. **Cultive** um relacionamento afetivo para as crianças;
2. **Crie** um clima que estimule as crianças a brincarem;
3. **Ofereça** oportunidades seguras para a criança viver aventuras e enfrentar riscos naturais;
4. **Permita** que as crianças sintam liberdade para brincar;
5. **Garanta** que a criança seja ouvida;
6. **Valorize** o brincar das crianças na comunidade;
7. **Favoreça** situações para que toda criança tenha igual acesso a boas oportunidades de brincar;
8. **Ofereça** suporte e encoraje as crianças a brincarem, para que desenvolvam senso de responsabilidade sobre suas escolhas;

9. **Reconheça** a importância da situação de aprendizagem com os bons exemplos de comportamento que pode dar;
10. **Promova** oportunidades de brincar que estejam de acordo com valores humanos; e,
11. **Curta** brincar juntos!



## Referências

- DODGE, Janine (Org.) **Guia dos guardiões do brincar**. São Paulo: O Gênio Criador, 2019.
- EDWARDS, Carolyn e outros. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

- GOLDSCHMIED, Jackson S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- HORN, Maria da Graça S. **Sabores, Sons, cores e aromas**. A construção do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- FORNERO, Lina. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M.(org.) **Qualidade na Educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FORTUNATI, Aldo. **L'educazione del bambini come progetto della comunità**. Itália, S.Miniato: Edizione Junior, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Pisa: Edizione ETS, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Por um currículo aberto ao possível**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2017.
- GAGE, F. Geneticista do Salk Institute. Disponível em: <https://www.salk.edu/news-release/an-enriched-environment-stimulates-an-increase-in-the-number-of-nerve-cells-in-brains-of-older-mice/>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MELIS, Vera. **Espaços em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Scortecci, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas para educação de 0 a 3 anos**. Rio de Janeiro: WAK, 2019.
- OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil, fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- REGO, Teresa C. (ORG) **Piaget: os caminhos do conhecimento** - a trajetória de um intelectual em direção à construção de uma epistemologia genética. São Paulo: Segmento, 2018.
- SÃO PAULO. Currículo da cidade de São Paulo. Educação Infantil. Prefeitura de São Paulo, 2019.
- STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**. São Paulo: Editora Antroposófica Ltda, 2017.
- TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO 9

### INTELIGÊNCIA, AFETIVIDADE E LUDICIDADE REFLEXÕES PELA PSICOGENÉTICA E NEUROCIÊNCIAS ATÉ À ADOLESCÊNCIA



*Beatriz Picolo Gimenes<sup>1</sup>*



*Rosely Perrone<sup>2</sup>*

*A Matemática está em tudo  
porque as “estruturas-mãe”  
da inteligência humana  
é lógica-matemática.*

**Ramozzi-Chiarotino, 2016**

#### O que nos inspira...

A ludicidade é relevante para o desenvolvimento neurocerebral, à saúde humana e sua evolução, segundo a Neurociência (GIMENES; PERRONE, 2020). Há milhares de anos, o bebê nasce trazendo em sua estrutura o potencial

---

1 Psicóloga. Doutoranda Qualificada em Ciências – EPE/Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Psicologia da Saúde (UMESP). E-mail: [beatrizpgimenes@gmail.com](mailto:beatrizpgimenes@gmail.com)

2 Psicóloga. Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa. Mestre em Psicologia da Saúde (UMESP). E-mail: [roseprandi@hotmail.com](mailto:roseprandi@hotmail.com)



para atingir a idade adulta, cujo cérebro será um recurso fundamental para se comunicar, brincar, criar e sobreviver em seu meio.

Mas, como ocorre esse fantástico processo? Como a **inteligência** humana chega a uma conjuntura tão complexa? Seria ao atingir o *status* “racional”? E, a partir dessa fase, como o indivíduo se torna capaz de pensar e produzir engenhos fantásticos, sendo ao mesmo tempo **afetivo** e **emocional**, capaz de amar e se solidarizar com a dor alheia?

Neste breve estudo, o que nos inspira como ponto inicial?

O fomento está no percurso do **ato reflexo** - manifestação humana que nasce da necessidade de o bebê ser alimentado e cuidado pelo adulto da própria espécie, ao **ato refletido** - realizado pelo adolescente antecipadamente, ao agir na resolução de uma situação-problema (GIMENES, 2020a).

## Mudança Comportamental Implica Conhecimento Construído

O bebê suga o leite materno como um dos primeiros jogos realizados naturalmente, reunindo prazer e sobrevivência. A partir dessa relação, nascem os primórdios da inteligência, que parece ser a base do jogo funcional oral, fazendo desabrochar a afetividade que vai se tornando, cada vez mais, social pelas ações. A cognição está atrelada à afetividade (KLEIN, 1981; PIAGET, 1978; WALLON, 1998).

Piaget reflete sobre as relações entre afetividade e inteligência durante o desenvolvimento mental da criança, apresentadas em um curso ministrado em 1953 (PIAGET, 2014).

No primeiro ano de vida ocorrem os **afetos perceptivos** (efeitos de campo), que estão fora do indivíduo e que o atraem, sendo necessário incorporá-los, ou seja, torná-los seus, posto que sugar leva à acomodação para melhor qualificar essa assimilação, e posteriormente, abarca outras ações: sentir, cheirar, ouvir, ver, segurar... Comportamentos de complexidade média, que envolvem exploração, imagens mentais, entre outros, advêm desse período sensório-motor, com um percurso desde o nascimento até um ano e meio a dois. Compreende aos esquemas sensório-motores que caminham aos atos de **inteligência prática**, encontrados desde os chimpanzés (atitudes que acontecem dentro do campo viso-motor, por compreensão imediata, sem precisar passar pela representação ou pensamento), além das subestruturas práticas das futuras noções, como: esquema de objeto permanente, grupo dos deslocamentos espaciais, causalidade sensório-motora, entre outras (MACEDO, 2010; PIAGET, 1973, 2014).

Há, posteriormente, ainda nesse período do primeiro ano de vida, o aparecimento de atos de inteligência com características afetiva e cognitiva. Surge a intencionalidade com coordenação de interesses; a hierarquia de valores, mesmo que transitória; o princípio da descentralização de si mesmo e a afetividade é direcionada ao outro (PIAGET, 1973; 2014).

Há duas décadas, Damásio (2011, p. 124 e 126) relata que “o corpo é mais do que os seus órgãos internos e meio interno” e a comunicação do corpo para o cérebro ocorre por

vias neurais e químicas, pois “corpo e cérebro executam uma dança interativa contínua”.

À luz da Neurociência, então, a sensibilidade de atração ocorre pelos afetos perceptivos e **afetos intencionais**, que têm valor desde que implique em ação subsequente já experienciada. Segundo a Teoria dos Neurônios Espelhos, mediante a autorregulação, a rede nervosa do sistema límbico torna-se zona reforçada continuamente pela compensação ou inibição do prazer-desprazer (PIAGET, 2014; GIMENES, 2020a).

Os pensamentos formulados no cérebro podem induzir a estados emocionais que são construídos no corpo, enquanto este pode mudar a paisagem cerebral e assim, a base para os pensamentos. Isso é ainda confirmado pelos neurônios espelhos, por formarem o “supremo dispositivo de ‘simulação dos estados’ do corpo no cérebro”, pois se um cérebro complexo pode simular o estado corporal de outro indivíduo, supõe-se que esse órgão é capaz de simular os estados de seu próprio corpo. Isso nos permite entender as ações comportamentais alheias diante de estímulos, colocando-nos em um estado corporal comparável (DAMÁSIO, 2011, p. 134).

Dessa maneira, o cérebro constrói um complexo mapeamento da sensibilidade interior, a **interocepção** – vias do corpo ao cérebro produzidas pelo estado dos músculos esqueléticos ao executarem movimentos (que são parte da **exterocepção** – grifos das autoras), cujas mensagens, provenientes de diferentes estações do sistema nervoso central, chegam aos níveis superiores do cérebro. O resultado de toda essa finalização é um “quadro multidimensional do corpo no cérebro”,

de mapas e imagens e, portanto, na mente (DAMÁSIO, 2011, p. 127).

Piaget (1978) investigou a construção do conhecimento humano, a epistemologia, fazendo analogia com a alimentação, daí os termos “assimilação-acomodação”. Para ele, o processo evolutivo das estruturas mentais específicas ao ato de conhecer, denomina-se **Embriologia Mental**, que é:

[...] todo o **conhecimento** humano conseguido graças à construção das estruturas mentais a partir das possibilidades do funcionamento endógeno da espécie e que se revelam na empiria, desde a construção dos esquemas de ação, responsáveis pelo conhecimento precoce do mundo, até à conquista do conhecimento científico. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011, p. 1)

O meio em que a criança se encontra é um recurso facilitador para aprender a se acomodar, ou seja, o indivíduo se constrói em um mundo de relação com o meio, cuja matriz constitui-se de redes de esquema de ações – é a estrutura orgânica (em nível neurocerebral) que favorece para que determinada ação seja generalizada (PIAGET, 1973). Nesse sentido, o esquema existente facilita possibilidades variadas daquela ação e suas coordenações, implicando em classificar e seriar sobre determinada qualidade. Por exemplo, o sugar leva ao ato chupar, podendo diferenciar os vários sabores, dentre eles o doce, classificando o paladar desde o nível sonso até à identificação superlativa do adjetivo adocicado.

A origem do conhecimento não parte nem do indivíduo (introspecção) nem do objeto (pois a própria percepção contém uma organização), porém das “interações entre o sujeito

e o objeto de conhecimento”; no começo, advém de interações estimuladas por atividades espontâneas próprias, além daquelas provenientes de estímulos externos. De modo que, o ato de conhecer orienta-se em duas direções complementares, apoiando-se continuamente, nas ações e nos esquemas de ação; o sistema nervoso é, simultaneamente, instrumento de informações sobre o meio e origem de transformações ativas que alteram esse último (PIAGET, 1973). Isso porque os neurônios são células únicas, de um tipo diferente das demais células corporais, inclusive de outros tipos de células cerebrais, como as gliais. Eles são especiais pela diferença funcional e pela diferença estratégica. Quanto a sua funcionalidade, está relacionada à capacidade de produzir sinais eletroquímicos, hábeis de mudar o estado de outras células. Esses sinais influenciam outros neurônios, as células endócrinas, que secretam moléculas químicas, e as células de fibras musculares. (DAMÁSIO, 2011).

Em relação à estratégia de ação, os neurônios existem em benefício de todas as outras células do corpo, sendo considerados essenciais para o processo básico da vida. Por exemplo, nos seres de cérebro elaborado, com redes neurais, eles passam a imitar a estrutura de partes do corpo a que pertencem, representando o estado do corpo literalmente, como um substituto virtual, um dublê neural, permanecendo por toda a vida, conectados ao corpo que imitam.

Dessa forma, o tema dos neurônios é o corpo. Na linguagem da Teoria da Informação (TI - *aboutness*), a incessante referência a ele – o corpo, é o que caracteriza distintivamente os neurônios, os circuitos neurais e o cérebro das demais

células orgânicas. Assim, esse foco perpétuo é o objetivo, isto é, “de haver a vontade de viver escondida nas células do nosso corpo”, podendo traduzir-se um dia, em uma “vontade consciente quando surgida na mente” (DAMÁSIO, 2011, p. 57).

Outra característica distinta dos neurônios é que eles não se reproduzem, tampouco se regeneram. Entretanto, para considerarmos o valor máximo de um organismo como um todo, eles necessitam de uma sobrevivência sadia até uma idade compatível com o êxito reprodutivo. Para tanto, a seleção natural aperfeiçoou o mecanismo da homeostase para permitir justamente isso.

Na visão piagetiana, a criança é um cientista, desde que lhe seja facilitado agir no ambiente. Ela parte dos porquês para buscar as causas. Somente quando estiver mais experiente, vai em busca da implicação, isto é, de descobrir quais são as possíveis consequências que advêm daquela ação, pela demonstração dos fatos. Esse movimento exige um esforço investigativo – pesquisa, abstração e reflexão – somado ao apoio do adulto (GIMENES, 2020b).

A criança entra no universo simbólico desde o momento em que suas estruturas mentais estiverem em condição de reter informações, construir memórias, comandadas pela representação. Isto acontece pelas vias das percepções e do movimento, do gesto simbólico e jogo simbólico, que sobrepõem ao do exercício. Trata-se de uma fase em que há a imitação enriquecida pelo faz-de-conta, pelo universo do imaginário e pelas fantasias. Nesse ciclo, o adulto ainda é seu intermediário e facilitador da construção de imagens mentais pela criança,

que assim o faz mesmo sem nunca ter visto o objeto (PIAGET, 1978; MACEDO, 2010).

A seguir, a criança entra na fase da **inteligência articulada**, ou seja, constrói noções variadas do mundo que a cerca, em que a linguagem oral é fator básico na autorregulação cérebro-mente. Esse processo fortalece o conhecimento em nível **intuitivo**, embora ela não seja ainda capaz de conceituar essas noções racionalmente (PIAGET, 1977b e 1978).

Nesse tempo, o senso crítico de julgamento ainda não utiliza a razão, pois a criança distorce a realidade, cuja percepção visual sobrepõe-se ao que experiencia. Por outro lado, quanto mais age sobre o meio físico, mais se apropria de noções e as imagens mentais são armazenadas. A conservação das informações construídas conduz a reações antecipatórias, colocando esses saberes como função fundamental de levar à previsão. Essa função antecipatória, para as teorias da aprendizagem, é um fator de expectativa, em que a organização sensório-motora é orientada apoiando-se em configurações significativas – *Gestalten* (GIMENES, 2021). Em suma, a função antecipatória encontra-se em “todos os níveis dos mecanismos cognoscitivos até nos hábitos mais elementares e nas próprias percepções” (PIAGET, 1973, p. 221).

## A Inteligência Racional, Crítica e Afetiva

Ao avançar do ciclo da função semiótica (linguagem, símbolos, imagens e não-conservações), de representação pré-operatória, chegando aos sete-oito anos, a criança entra na fase das operações concretas, em que o ser humano constrói

estruturas mentais e estabelece relações por meio da incorporação do pensamento matemático. A lei de conservação das propriedades físicas se estabelece pelo empirismo pessoal e não pela transmissão oral do outro. A criança percebe então, o princípio de identidade entre os elementos físicos e as ações recíprocas, por meio da reversibilidade (PIAGET, 1973; 2014; MACEDO, 2010).

Ela parte de um comportamento sensível de percepções alógicas, de um período intuitivo e pragmático, para situações de ações mentais sobre o que internalizou, promovendo novos conhecimentos – pela **abstração empírica**, situando-se no início do período lógico das operações concretas do pensamento. Exemplo: um quebra-cabeça em que um objeto é o inteiro – um avião de montar, exemplo; o garoto tem a tomada de consciência de que as partes sempre estruturam aquele objeto e vice-versa, mas somente depois de muito armar e desmontá-lo. Nessa fase do desenvolvimento da inteligência encontram-se as classificações, seriações, correspondências, números, estruturando as categorias abstratas posteriormente; é com essa estrutura mental que a criança consegue organizar o mundo externo (MACEDO, 2010; PIAGET, 1973; 2014).

Contudo, ainda entre esses períodos do ilógico para o lógico, o raciocínio humano atravessa a fase intermediária dos agrupamentos. Desse modo, a estrutura orgânica em nível cerebral, agindo no mundo físico e fazendo suas correspondências e relações, segue até atingir o conceito de grupos. O organismo finda a fase orgânica de preparo quando as estruturas lógicas matemáticas são ativadas, cujo processamento cerebral, produzindo relações abstratas, torna-se autorregulador



efetivamente. A partir dessa fase, a criança necessita de muito esforço pessoal, ajuda do adulto e oportunidades facilitadas, principalmente pelo professor. Para Piaget, os jogos de regras contribuem oportunamente para esse processo. “A explicação fisiológica termina quando começa a necessidade lógica matemática” (PIAGET, 1973; MACEDO, 2016; RAMOZZI-CHIAROTINO, 2016).

Nessa etapa no desenvolvimento da criança, caracterizada pelas memórias construídas e conservação mental sobre as propriedades físicas, a **razão** toma vulto, havendo o discernimento sobre as verdades dos fatos e os juízos de valores se efetuam, comprovados pelas estruturas mentais que são isomórficas com as operações matemáticas. A dedução operatória não está sujeita a erro algum, se for conforme as leis de sua estrutura (agrupamentos, grupos, redes e outros), pois um erro de lógica ou de matemática deve-se a um equívoco pessoal por fatores de atenção, memória e outros. E ainda, o “senso crítico” estabelece-se com justificativas lógicas decorrentes da **abstração reflexionante** que se estrutura, manifestadas pelo pensamento, a linguagem e a tomada de consciência (PIAGET, 1973, 1977<sup>a</sup>; 1978; GIMENES, 2000).

O ser humano nasce, desse modo, com possibilidades e não com programas determinados, que Piaget chama de **créodos** (caminhos necessários em que cada etapa antecede a seguinte, com um aspecto espaço-temporal de duração ótima) (PIAGET, 1973; RAMOZZI-CHIAROTINO, 2016).

Nessa evolução, dois aspectos importantes relacionam-se com a **afetividade**: “a emoção e os sentimentos”. Embora, tanto a emoção quanto os sentimentos, pertençam a um ciclo

intensamente interligados, eles são processos distintos, cujas essências são diferentes. **Emoções** são programas complexos, em grande parte automatizados, formados por ações, construídos pela evolução. Suas ações são formadas por um programa cognitivo; esse universo das emoções é feito de ações que são executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. “As emoções ocorrem quando imagens processadas no cérebro acionam regiões desencadeadoras, como a amígdala ou regiões específicas do córtex do lobo frontal”, por exemplo (DAMÁSIO, 2011, p. 143).

**Sentimentos** são as percepções construídas do que ocorre em nosso corpo e na nossa mente enquanto uma emoção está em seu curso (DAMÁSIO, 2011, p. 142). Eles são imagens de ações e não ações exatamente, porque o universo dos sentimentos é feito de percepções executadas em mapas cerebrais. Sentimentos baseiam-se na relação única entre o corpo e o cérebro, privilegiando a interocepção, cujo processo é responsável pela sensibilidade relativa às percepções (DAMÁSIO, 2011; GIMENES, 2021). Importante destacar que os **sentimentos primordiais**, dos quais se originam todos os demais sentimentos, baseiam-se no “funcionamento de núcleos do tronco cerebral superior, que são parte indissociável do maquinário da regulação da vida” (DAMÁSIO, 2011, p. 132).

**Inteligência Formal e Ludicidade = Criatividade + Justiça + Cooperação**

O conhecimento é considerado uma consequência da **abstração**. Estruturas mentais facilitam a manifestação

humana da inteligência e a cognição é o conjunto das estruturas mentais em ação, manifestadas por meio de diversas modalidades: pensar, raciocinar, comunicar, calcular, entre outros. O indivíduo atinge o estado de equilíbrio na situação de conhecer, quando não necessita mais de esforço para realizar determinada ação, sendo favorecido pela ampliação do cérebro. Esse movimento facilita a observação de fatos que antes não identificava (MACEDO, 2010).

Aos 12-13 anos, o jovem inicia a fase preponderante de elaboração das suposições mentais, o universo do pensamento hipotético-dedutivo, em que planeja abstratamente antes de agir na realidade física. Essa época é caracterizada pelo risco e pela tomada de decisão. O adolescente assume a responsabilidade pela atitude tomada, sendo uma idade de operações proposicionais (implicações), com combinatória e transformações de acordo com o grupo de quaternidade, incluindo as formas de reversibilidade mental – identidade, inversão ou negação, reciprocidade e correlação (INRC; PIAGET, 1973).

Ao chegar aos 18 anos com as funções cognitivas ativas, e aberto às possibilidades sociais de ação, o adolescente poderá direcionar-se para uma área de formação científica, como: engenharia, medicina, docência, entre outros. Será possível adquirir um conhecimento especializado, em cujos ciclos anteriores, era generalizado para múltiplas oportunidades e interesses.

O adolescente pode inserir-se no campo social de várias maneiras: sente-se igual aos adultos e se inclina a imitar ou contradizê-los em pé de igualdade; tende a inserir seu trabalho

na vida social dos adultos, mesmo ainda estando na escola; ou tende a reformar a sociedade que o rodeia, podendo ter atitudes direcionadas a ambições de melhoria, de novidade – “construtor de sistemas, envolvendo sistemas sociais ou políticos, relacionados às crises religiosas, metafísica, estética, literária e outros” (PIAGET, 2014, p. 273). Nesse tempo, a ludicidade manifesta-se no jovem pela elevada **criatividade**.

A criatividade é de natureza intrínseca, faculdade essencial e vital ao homem, cuja manifestação é permitir fluir a própria essência como ser humano. Ele experiencia o recurso criativo, que é fundamental para o processo de autorregulação como capacidade interativa de se atualizar (GIMENES, 2021, p. 143). As novas ideias passam a ser suas respostas às situações-problemas e começa a viver de modo mais saudável, por meios de hábitos ou respostas comportamentais, pela liberdade de escolha no agir.

Criar perante as possibilidades enquanto expressão pessoal é, portanto, ter o ato de coragem de arriscar, buscando um ajuste na situação. Trata-se de um processo adaptativo com superação das relações não funcionais por outras, mesmo que as ações sejam pequenas, mas de contínuos sucessos (GIMENES, 2021).

A **cooperação** é também uma característica dessa fase formal, obtida pela atividade em equipe, atuando uns sobre os outros e reduzindo-se a um único e mesmo sistema de conjunto. Nesse agrupamento, os aspectos social e lógico são inseparáveis, tanto na forma quanto no conteúdo. De forma sincrônica, os jogos cooperativos facilitam o nascimento do espírito de solidariedade. Assim, a cooperação é um fator de

personalidade, sendo o Eu que se situa e se submete às normas da reciprocidade e da discussão objetiva para se fazer respeitar (GIMENES, 2000; PIAGET, 1977b, 1987).

## Da Organização Fisiológica às Estruturas Lógicas Matemáticas

Qualquer que seja a manifestação da vida, em todas as escalas, há a existência de uma **organização**, estando o organismo adulto dentro desse conjunto. “O desenvolvimento embriológico é uma organização progressiva e o genoma é um sistema organizado” (PIAGET, 2014, p. 173).

A conservação do todo (organismo) é a conservação de uma forma do sistema de interações, que por meio de um fluxo contínuo de transformações, renova o conteúdo por trocas com o exterior, incessantemente (alimentação energética). E os caracteres das formas mais evoluídas de construir conhecimento, além de os vários modos de conhecer em todos os níveis existentes (do conhecimento), contém, inicialmente, uma função de organização, sendo esta a primeira analogia com a vida, pois “não existe registro cognoscitivo sem a intervenção de um funcionamento organizador” (PIAGET, 2014, p. 175).

Desse modo, a relevante semelhança entre a organização viva e as funções cognoscitivas, é que nessa última,

[...] o conteúdo organizado modifica-se continuamente, em um processo fundamentalmente dinâmico, integrando em formas definitivas um fluxo de objetos e acontecimentos diversificados. [...] E todos os sistemas de conceitos, em todos os níveis da inteligência, só funcionam efetivamente, **no pensamento em ação, a propósito**

**de circunstâncias ou problemas novos**, que assegurem a contínua circulação do conteúdo dessas ideias. (PIAGET, 2014, p. 177) (grifos das autoras)

Outra área em que parece de fato o isomorfismo entre as funções e as estruturas do organismo em relação as dos mecanismos cognoscitivos, é a do domínio das próprias regulações, pois se considera os instrumentos do conhecimento como órgãos especializados de regulação das trocas funcionais entre o organismo e o meio. Isso porque, para este último, as trocas se estendem a distâncias e tempo até alcançar o intemporal lógico, ou matemático, de modo que “as estruturas não são mais materiais, mas funcionais ou ‘formais’, no sentido de conceituais ou representativas” (PIAGET, 2014, p. 233).

Entende-se a **regulação** não como somada à construção das formas (estruturas) e das trocas, mas sim como participante responsável na construção que resulta dela e “ainda é, em si mesma, uma autorregulação”. Ela é responsável pelo controle da reequilibração interna da organização e pela resposta a uma tensão do meio, mantendo a conservação contínua e forçosa do funcionamento anterior, no terreno vital (PIAGET, 2014, p. 234-235).

Todo sistema de conhecimento é, na realidade, circular e consiste em alargar o quanto possível o domínio entre suas fronteiras. “A classificação das ciências apresenta essa estrutura e o progresso de seu desenvolvimento transforma esse círculo em espiral, por uma série indefinida de alargamentos sucessivos desse tipo” (PIAGET, 2014, p. 177). Assim, a atividade assimiladora – que é fonte de escolhas, de classificação em ação, estando como assimilação fisiológica na organização,

prepara a assimilação funcional, ou seja, relativa às ações em nível de **comportamento** (PIAGET, 2014, p. 189).

A função classificadora (de encaixamentos) encontra-se em toda estrutura de organização, constituindo um isomorfismo estrutural entre as organizações biológicas e as cognoscitivas. De modo analógico acontece com as estruturas de relações, particularmente a de **ordem**, pois todo funcionamento no tempo supõe relações de ordem. Assim também, com as estruturas de pensamento que são essenciais ao seu mecanismo. Exemplificando, na matemática pura, a estrutura de encaixamento é necessária à Teoria dos Conjuntos, bem como, a de ordem, pois entre as primeiras estruturas operatórias que se constroem na criança, é a de **seriação** (encadeamento das relações assimétricas transitivas), outra corresponde à de **classificação**, sendo ambas reunidas e necessárias para a noção de **construção de número** (PIAGET, 2014, p. 191).

## Considerações Finais

“A inteligência é adaptativa e assimiladora no mesmo sentido em que as estruturas orgânicas sensório-motoras”, de modo que, quando o organismo chegar a uma adaptação cognoscitiva de ordem superior, os resultados serão muito mais completos e as estruturas estáveis, utilizando-se da abstração reflexionante (PIAGET, 2014, p. 211).

A diferença fundamental entre a adaptação intelectual e a adaptação orgânica, consiste em que as formas de pensamento, quanto ao aumento crescente no espaço e no tempo, permanecem mais estáveis dinamicamente. Já os instrumentos

operatórios, com a ajuda da linguagem e da escrita (apoios semióticos), conservam seu próprio passado, com a mobilidade e a continuidade da reversibilidade, o que é impossível para a organização biológica estável (PIAGET, 2014, p. 212). Assim, “[...] toda realidade experimental dá fundamento não a uma dedução integral [...], mas a um tratamento lógico-matemático relativo, considerado com certa profundidade, e que não será contraditório” (PIAGET, 2014, p. 213; GIMENES, 2019 – um **algoritmo**, p. 24).

Ao atingir o final da adolescência, então, o mapeamento corporal que já foi elaborado e está ordenado refinadamente, será o alicerce tanto do processo do *self*, na mente consciente, como das representações do mundo externo. O mundo interior abre-se como caminho para a capacidade humana conhecer não apenas seu universo íntimo, como também, o entorno à sua volta. Por meio de estruturas cérebro-mentais, cujo isomorfismo, com base nas estruturas lógicas matemáticas, emancipa-se continua e independentemente de a organização somática estar em declínio, desde que preservada aquelas estruturas de base neurológicas (DAMÁSIO, 2011; PIAGET, 2014; GIMENES; PERRONE, 2021).

E para um organismo bem sobreviver são necessários mecanismos de **incentivo**, que possibilitem a orientação bem-sucedida do comportamento, ou seja, a execução econômica com sucesso do plano de administração celular. Em suma, o cérebro existe para gerir a vida dentro do corpo, como: emoção, percepção, memória, linguagem, inteligência e consciência



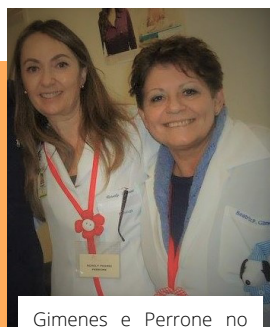
com uma racionalidade evidente, uma lógica inevitável e cativante (DAMÁSIO, 2011).

Corroborando Damásio (2011, p. 139), o corpo vivo é o lugar central. A regulação da vida é a necessidade e a motivação, enquanto o “mapeamento no cérebro é o capacitador, mecanismo que transforma a regulação simples da vida em uma regulação por intermédio da mente”; logo, na regulação pela **Mente Consciente**, há o usufruto do estado de maturidade alcançado até o momento.

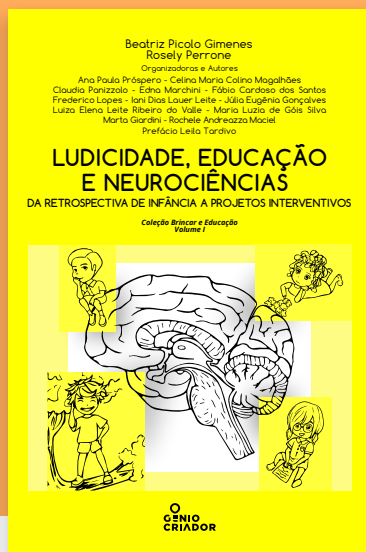
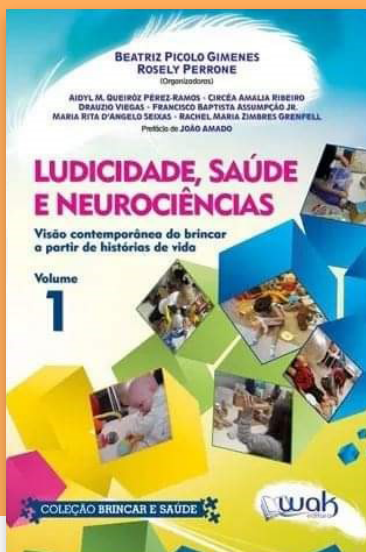
Portanto, do ato reflexo do indivíduo ao nascer, ao ato de refletir sobre a realidade à sua volta quando adulto nesse longo trajeto, houve modificações em suas estruturas mentais, culminando com a lógica-matemática, que, inicialmente, como estruturas-mãe de sua inteligência rudimentar, possibilitou desde as manifestações remotas pelas simples ações comportamentais a partir dos instintos, às mais ostentosas tomadas de decisões na vida pelo poder de escolha.



Parte dos alunos do Curso de Formação de Brinquedista pelo Núcleo ABBriGrande ABCD, São Bernardo do Campo/SP.



Gímenes e Perrone no Hospital Marcia Braidó, São Caetano do Sul/SP, 2014.



## Referências

- DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GIMENES, B. P. **Jogos e brinquedos multidisciplinares para brinquedotecas**: sucatas, criatividade e brincar-jogar. Rio de Janeiro: WAK, 2019. (Coleção Fazer, jogar...sentir e compreender; v. 2).
- \_\_\_\_\_. **O jogo de regras nos jogos da vida**: sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes. São Paulo: Vetor, 2000.
- \_\_\_\_\_. O brincar na infância e a Neuropsicomotricidade. In: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. São Paulo: WAK, 2020a. p. 54-80. (Coleção Brincar e saúde; v.1)

- \_\_\_\_\_. Brinquedoteca, aprendizagem e inclusão: preparando para a fase de gamificação. Refletindo com a Psicologia e a Neuropsicologia. In: SOARES, A. M.; CAPOVILLA, F.; ASSUMPÇÃO JR, F. B.; VALLE, L. E. L. R. do. (Orgs.). **Neurociência e saúde educacional vencendo limites**: inclusão e saúde. Rio de Janeiro: WAK, 2020b. (v. 2), p. 161-181.
- \_\_\_\_\_. A criatividade na Psicologia da Gestalt e Gestalt-Terapia: um recorte pela experiência profissional. In: SAKAMOTO, C. K.; TRINDADE, M. A. (Orgs.). **Criatividade**: nuances teóricas na perspectiva da Filosofia e da Psicologia. São Paulo: Gênio Criador, 2021. p. 128-149.
- \_\_\_\_\_.; PERRONE, R. Cérebro, consciência e ludicidade: reflexões pela Neurociência. In: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. **Ludicidade, Educação e Neurociências**. São Paulo: Gênio Criador, 2021. Cap. 1. (Coleção Brincar e educação; v.1) *E-book*.
- \_\_\_\_\_.; PERRONE, R. O brincar na visão da Neurociência. In: B. P. GIMENES; R. PERRONE (Orgs.). **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. São Paulo: WAK, 2020. p. 25-33 (Coleção Brincar e saúde; v.1).
- KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- MACEDO, L. **Piaget**. Vídeo. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7gpLDX9IIA0&t=420s>. Acessível em: 07/12/2020.
- MACEDO, L. **Jogo como um recurso didático**. Parte 1. Vídeo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ro0tZ7-rAk>. Acessível em: 07/12/2020.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **A tomada de consciência.** São Paulo: Edusp, 1977a.

\_\_\_\_\_. **O julgamento moral da criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977b.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: WAK, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia mental e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA, a partir das agressões do meio. (brincadeiras infantis, funções cerebrais e alfabetização). In: MONTOYA, A. O. D. *et al.* (Orgs). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** Marília: Oficina Universitária, p. 1-13, 2011. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean\\_piaget.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **A Matemática está em tudo porque as “estruturas-mãe” da inteligência humana é lógica-matemática.** Vídeo. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CJ65A5t3qkY&ab\\_channel=InstitutoDePsicologia-daUSP](https://www.youtube.com/watch?v=CJ65A5t3qkY&ab_channel=InstitutoDePsicologia-daUSP). Acesso: 07/12/2020.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1998.



### ***Sobre Beatriz Picolo Gimenes***

Psicóloga Clínica NeoReich/Gestat/Arteterapia. Doutoranda Qualificada em Ciências (EPE-UNIFESP). Mestre em Psicologia da Saúde (UMESP). Especialista em Psicopedagogia, Terapia Familiar em Hospital (Psiquiatria/EPM-UNIFESP) e Neuropsicomotricista. Autora de Coleções: “Fazer, jogar... Sentir e compreender” e “Brincar e Saúde” pela WAK. “Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde” pela Cortez. E co-organizadora/autora de e-books de outras editoras e artigos científicos. Professora em cursos de Pós-Graduação, Especialização e Formação. Ex-Coordenadora do CMDCA/São Bernardo do Campo, SP-Brasil. Membro Titular da ABPP. Presidente do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Membro do GT: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde (ANPEPP) e da *International Toy Library Association* (ITLA). Pesquisas: Desenvolvimento Humano, Ludicidade, Arteterapia e Neurociências.

#### ***Currículo Lattes:***

<http://lattes.cnpq.br/3086946323731485>

#### ***Email:***

[beatrizpgimenes@gmail.com](mailto:beatrizpgimenes@gmail.com)



### **Sobre Rosely Perrone**

Psicóloga com Certificado Europeu em Psicologia. Mestre em Psicologia da Saúde. Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa. Autora do livro "Prematuridade, Aleitamento Materno e Desenvolvimento do Bebê - Estudos, Instrumentos e Avaliações." (Gênio Criador Editora). Co-organizadora da Coleção Brincar e Saúde - "Ludicidade, Saúde e Neurociências" (Wak Editora). Autora de capítulos de livros e artigos científicos. Professora em cursos de Pós-Graduação, Especialização e Formação. Membro do "Conselho Correspondente da Associação Brasileira de Brinquedotecas - ABBri, do GT Brinquedo, Aprendizagem e Saúde" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, da *American Psychological Association* - APA, da Associação *La Cause des Bébés* e do Centro Português de Psicanálise - CPP e Membro fundador da *International Play Association* Portugal - IPA Portugal. Concentra seus estudos em torno dos temas: gravidez e maternidade, perinatalidade, parentalidade, prematuridade, aleitamento materno e ludicidade.

#### **Currículo Lattes:**

<http://lattes.cnpq.br/5867795422986897>

#### **Email:**

[roseprandi@hotmail.com](mailto:roseprandi@hotmail.com)