

Brincando e aprendendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Playing and learning in the first series of Elementary Education

Ana Carolina Biscalquini Talamoni

Psicóloga e Pedagoga. Doutoranda em Educação
para a Ciência, UNESP-Bauru.
Bauru, SP – Brasil
carolinatalamoni@gmail.com

Resumo

Neste trabalho temos por objetivo discutir o papel do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta atividade tem papel essencial no desenvolvimento psicológico e emocional dos pequenos. Do ponto de vista de teorias da aprendizagem como a epistemologia genética de Piaget, a teoria sócio-histórica de Vygotsky e a psicogenética de Wallon, o brincar se constitui em uma atividade de grande relevância por permitir a ampliação dos sistemas simbólicos, da linguagem, da autonomia, dentre outras competências necessárias para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Brincar. Ensino Fundamental. Séries iniciais. Teorias da aprendizagem.

Abstract

In this work we aim to discuss the role of playing in development and in learning of the children in the first series of Elementary Education. This activity plays an essential role in the development of psychological and emotional for the little children. From the point of view of learning theories as the genetic epistemology of Piaget's theory, the socio-historical theory of Vygotsky and the psychogenetic theory of Wallon the playing is an activity of great importance as it allows the expansion of symbolic systems of the language, of the autonomy among other skills necessary for human development.

Key words: Learning theories. Primary school. To play.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas primeiras séries do ensino fundamental. Esta atividade, própria da criança, tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico e emocional dos pequenos, além de contribuir para a psicomotricidade dos mesmos. Do ponto de vista de teorias do desenvolvimento e aprendizagem como a epistemologia genética de Piaget e a teoria sócio-histórica de Vygotsky, e salvo as especificidades de cada teoria, o brincar se constitui em uma atividade de grande relevância por permitir a ampliação dos sistemas simbólicos, da linguagem, da autonomia, dentre outras competências necessárias para o desenvolvimento humano.

O brincar, segundo Wajskop (2005, p. 15), tem sido historicamente pensado a partir de uma “concepção estruturalista e organicista”, ou seja, de uma visão acerca da natureza infantil para a qual as brincadeiras estão biologicamente pré-determinadas em função do desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras igualmente pré-estabelecidas. Esta concepção do brincar que têm prevalecido dentre a comunidade de psicólogos, pedagogos e educadores de uma forma mais ampla, decorre do fato de que o brincar é uma atividade presente no cotidiano da criança e que tem sido utilizada no processo educativo, desde os primórdios da civilização ocidental. Os jogos, desde Platão, foram sugeridos como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa.

No entanto, é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação de crianças pequenas. Anteriormente, a brincadeira era geralmente considerada

como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si (WAJSKOP, 2005, p. 19).

2 Desenvolvimento

2.1 O brincar e a história da infância

O brincar e as suas diferentes formas são construções culturais que se modificam e se adequam de acordo com os diversos períodos históricos e, sobretudo, conforme as representações da criança e da infância próprias de seu tempo. Estas representações foram e são constantemente alteradas, variam de cultura para cultura, inclusive com auto-transformações. Segundo Ariés (2006), foi graças a alguns registros médicos datados do início do século XVII, que se tornou possível aos teóricos da atualidade captar como a infância, e conseqüentemente o brincar, foi representada ao longo do processo civilizatório, auxiliando na compreensão dos motivos pelos quais se chegou a uma valorização da infância no campo sócio-cultural e do brincar no campo educativo e social na modernidade.

Em um primeiro momento, constata-se na obra de Ariés (2006) que as descrições referendadas às crianças nos primeiros anos de vida correspondem a uma série de comportamentos e habilidades um tanto “precoces” (que hoje são designadas às crianças “super-dotadas”), como a capacidade de falar bastante desenvolvida, o manuseio e uso de instrumentos musicais sofisticados, além da adoção pela criança, de uma série de comportamentos adultos como os hábitos à mesa. No entanto, ao mesmo tempo em que esta criança é retratada como uma “miniatura” do adulto, as brincadeiras com

bonecos, bolas, cortar papel com tesoura e a “con-tação” (narração) de histórias, também se mostram presentes no cotidiano infantil através de represen-tações iconográficas datadas do século XV.

A reprodução ou miniaturização de objetos do cotidiano eram a maior fonte de inspiração na produção de brinquedos como os cavalos de pau, o cata-vento, pássaros de madeira amarrados em um cordão. Esta tendência a colecionar objetos minia-turizados será amplamente adotada ao longo do século XVIII, tanto por crianças como por adultos.

Com relação à boneca, Ariés (2006, p. 48) aponta para uma ambigüidade:

[...] aquilo que na idade moderna se tor-naria seu monopólio ainda era partilhado na Antiguidade, ao menos com os mortos. Essa ambigüidade da boneca e da réplica persistiria durante a Idade Média, por mais tempo ainda no campo: a boneca era também o perigoso instrumento do feiti-ceiro e do bruxo.

A idade de sete anos era considerada como ritualística. Tratava-se do momento em que a criança deveria “abandonar seus brinquedos” para começar a aprender atividades consideradas como próprias dos “adultos” tais como montar a cavalo, caçar, atirar, além de ser a época para o ingres-sou na escola ou início do trabalho; “[...] a partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos” (ARIÉS, 2006, p. 49).

Foi ao longo dos séculos XVII e XVIII que, pa-ralelamente aos costumes citados, houve crescente compromisso de uma elite educadora com a preser-vação da moralidade da criança. Assim, atividades

e jogos de adultos foram paulatinamente separados das atividades infantis, cabendo ao período da in-fância ser substituído pelo da educação. Desde então, desdobrou-se um processo de moralização social que culminou na sociedade conservadora do século XIX. Os colégios tornaram-se centros de moraliza-ção, sendo a dança e os jogos (sobretudo os jogos de azar) algumas das atividades banidas do cotidiano infantil inclusive

O exercício amplo da dança não tem o mesmo valor que a prática de jogos de azar para ilustrar a indiferença da socie-dade antiga com relação á moralidade dos divertimentos. Por outro lado, porém, ele permite avaliar melhor o rigor da in-tolerância das elites formadoras (ARIÉS, 2006, p. 62).

Um exemplo bastante importante deste pro-cesso de re-educação das crianças no século XIX advém das contribuições do alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) que, influen-ciado pelo naturalismo da época e das analogias que a natureza suscitava, entendeu que a infância deveria ser pensada e tratada como uma fase da vida dos indivíduos. Neste encaminhamento, pre-tendeu que a criança deveria ser educada através dos princípios de atividade e liberdade, tão neces-sárias a esta fase do desenvolvimento, salientan-do a importância do jogo no processo educativo. Em 1837, Froebel criou o primeiro “Jardim de Infância”, dando com esta denominação uma ideia clara de como concebia a infância e quiçá, a própria criança (MANACORDA, 2001).

Observou-se, portanto, a partir do que foi possível resgatar acerca das representações da in-fância e do cotidiano infantil a partir do século XV,

que a brincadeira foi e é parte do universo infantil. Que sua conotação lúdica permitiu e ainda permite que adultos se entreguem a este tipo de diversão e que foi com a Renascença que a criança, enquanto figura histórico-social foi drasticamente ressignificada e valorizada em suas dimensões infantis. Neste encaminhamento e a partir deste fenômeno cultural, é que uma série de medidas e cuidados serão implementados nas políticas públicas e educacionais com o objetivo de garantir à criança o que é próprio da criança: o direito de brincar, de aprender e se desenvolver.

2.2 O brincar nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Se o objetivo do presente trabalho é situar o tratamento destinado ao brincar no processo educativo geral, é preciso tomar a escola e a educação em sua generalidade, ou naquilo que, teoricamente, constituem as suas essências, e que diz respeito justamente às aspirações objetivadas pela política educacional para o processo educativo através das leis, normas e parâmetros que regulamentam a educação no Brasil, independente dos paradigmas ou teorias que possam interpretá-las. Sendo assim, acredita-se que seja possível pensar a escola e a educação a partir dos posicionamentos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já que estes se constituem em documentos oficiais que visam nortear toda a prática educativa que se pretenda em nosso país, mesmo que possam ser permeados de contradições e passíveis de muitas críticas. Os PCNs (1998) se constituem em um conjunto de documentos “norteadores”, que se apoiam em normas legais e que, a princípio, têm por objetivo contribuir junto a problemas educacionais identificados no ensino básico, fundamental e médio “[. . .]

objetivando uma transformação do ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual [. . .]” (BRASIL, 1998, p. 49).

Procuram considerar a diversidade social, política e cultural do país, pretendendo servir de “parâmetro” às ações educativas, porém respeitando essas diferenças e possibilitando que na educação seja garantida, através dos currículos e seus conteúdos mínimos, uma “formação básica comum” a todo brasileiro:

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1998, p. 49).

No Referencial Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a) a aprendizagem é abordada como um processo necessário ao desenvolvimento infantil, pois é através dela que a criança pode adaptar-se ao meio social no qual está inserida, comunicando-se de forma eficaz com seus pares e estabelecendo laços afetivos importantes. Neste processo, o brincar é apontado como:

[. . .] uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capa-

idades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998a, p. 20).

Observa-se, portanto, que o brincar é uma atividade cultural, que visa uma maior compreensão, por parte da criança, do universo social no qual está inserida. Foi neste encaminhamento, e na tentativa de aprofundar as compreensões acerca da importância do brincar no desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional dos pequenos, que alguns teóricos e psicólogos dedicaram parte de suas obras a esta questão.

Para o presente trabalho, serão enfocadas as teorias construtivistas da aprendizagem e mais precisamente as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o papel do brincar no processo educativo.

3 O brincar na teoria construtivista-interacionista de Jean Piaget

A Epistemologia Genética de Jean Piaget, segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 46), é uma “disciplina que estuda os processos a partir dos quais se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento ao longo de seu desenvolvimento cognitivo”. Este desenvolvimento, por sua vez, ocorre através de quatro etapas ou “estádios” que se sucedem, sendo eles: estágio sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operatório concreto (7-11 anos) e operacional formal (12 anos em diante) (PIAGET, 1997).

Em cada uma dessas etapas do desenvolvimento e, sobretudo, nas três primeiras, o brincar

se constitui em uma atividade fundamental. No período sensório motor, possibilita à criança a exploração sensorial do meio através da manipulação de diversos objetos e brinquedos. As cores, formas e texturas são elementos que estimulam o desenvolvimento da atenção, da concentração e da imaginação da criança.

No estágio pré-operatório e operatório concreto, o brincar tende a aparecer sobretudo na forma de jogos. Os jogos são para Piaget importantes instrumentos de desenvolvimento da autonomia da criança, por propiciar a oportunidade de estabelecimento e negociação de regras, por meio do aprimoramento da linguagem. Há portanto, um salto qualitativo no que diz respeito ao desenvolvimento proporcionado pelas atividades lúdicas nestas etapas, que não se restringem ao aspecto cognitivo da criança mas se estendem a questões emocionais mais amplas como o abandono progressivo do egocentrismo infantil, o reconhecimento do ponto de vista do outro, o desenvolvimento moral e consequentemente, da própria autonomia.

4 O brincar na teoria sócio-histórica de Vygotsky

Para Vygotsky, a capacidade de simbolizar e/ou representar se constitui em um dos elementos cruciais ao processo de desenvolvimento psicológico. Esta capacidade relaciona-se com a apropriação, pela criança, dos signos e da linguagem através dos quais os indivíduos se tornam capazes de interagir com os outros, estabelecendo relações sociais satisfatórias. Assim, a importância da aquisição da linguagem advém do processo de interação social dos sujeitos, e tem por finalidade o aprimoramento destas relações. É nesta perspectiva que desenvolvi-

mento e aprendizagem fazem parte de um só processo, assim como a linguagem e o pensamento são dois aspectos indissociáveis do ponto de vista intrapsicológico, na teoria sócio-histórica de Vygotsky.

É apenas por meio da aquisição da linguagem que o pensamento verbal se torna possível. Este processo de internalização dos sistemas simbólicos, no entanto, não é passivo. Pelo contrário, só é possível a partir de exercícios recorrentes de negociação e síntese, que são operados pelo sujeito do pensamento. As ações externas são significadas culturalmente no âmbito das relações interpessoais. Neste encaminhamento, o indivíduo atribui significados às suas ações e desenvolve mecanismos internos que lhe permitem compreender a própria cultura, negá-la ou aceitá-la. Esta é uma função básica do pensamento, que Vygotsky denominou como “pensamento generalizante”. No cerne da capacidade do indivíduo em pensar, está a forma mais elementar de ordenação do real a partir de categorias conceituais culturalmente estabelecidas. É apenas uma das possibilidades do exercício do pensar (VYGOTSKY, 1989; 1984).

As interações sociais criam demandas, a necessidade de aprendizagens específicas que vão se tornando cada vez mais complexas ao longo do desenvolvimento. Nestes momentos, para Vygotsky, o indivíduo está operando naquilo que ele denominou por “zona de desenvolvimento proximal”. A “zona de desenvolvimento proximal” é justamente a mediação entre desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, situa-se entre o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial” dos sujeitos.

O brincar numa perspectiva sócio-construtivista possibilita, dentre tantos benefícios ao desenvolvimento, a imitação. Esta é considerada como um processo de reconstrução individual daquilo que

a criança pode observar, nos outros. Ao contrário da concepção tradicional do termo que associa imitação a algo realizado “mecanicamente”, trata-se de um exercício que contribui para o amadurecimento e desenvolvimento individuais, que se mostra correio nas brincadeiras infantis justamente por seu grau de eficácia na compreensão, na construção e reconstrução de papéis sociais.

A brincadeira do “faz-de-conta”, segundo Oliveira (1997), cria uma zona de desenvolvimento proximal à medida que a criança é levada a representar simbolicamente uma determinada situação. Esta situação, mesmo que tendo bases na realidade cotidiana da criança, pressupõe a capacidade da mesma em separar o objeto de seu significado de forma intencional.

5 O brincar para Wallon

Assim como para Vygotsky, o desenvolvimento é, para Wallon, produto de uma síntese, de uma “dupla história que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde” (OLIVEIRA, 2010, p. 134). O desenvolvimento humano é pautado, segundo o autor, por uma tarefa fundamental: a diferenciação entre a criança e os outros através da elaboração de estruturas de consciência e personalidade:

Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas e particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si (op. cit., p. 134).

No entanto, a mediação do outro deve ser “abandonada” ao longo do processo de desenvolvimento cabendo ao indivíduo procurar através da linguagem, do pensamento e de outras estratégias e práticas sociais – como o brincar – os recursos de ação necessários à cada etapa da vida.

Para Wallon, em cada processo de interação estabelecido pelo indivíduo, constituem-se dois processos paralelos: a identificação, através da imitação; a diferenciação através da oposição (WALLON, 1971; 1972). O brincar para a criança, portanto, deve cumprir no plano simbólico, estas duas funções. Quando a criança brinca de “faz-de-conta” e nesta atividade, incorpora um papel social específico já conhecido, como por exemplo, o da professora ou da mãe, ela está mostrando, na perspectiva desta teoria, que o modelo de mãe ou professora já foi interiorizado, permitindo a construção de uma imagem mental correspondente (ou uma representação) que ela quer, através da brincadeira (imitação) exteriorizar.

Pela proposta de Wallon, a emoção possui um papel fundamental no processo de constituição da personalidade na criança, uma vez que “[...] a emoção se desenvolveu como um sistema funcional tendo um destino próprio entre os automatismos ditos instintivos e as representações do pensamento abstrato, aos quais ela pode de início, servir de suporte” (FAVERO, 2005, p. 159). O brincar, portanto, possui um sentido psicológico e pedagógico, sendo o ponto para o qual devem convergir as duas ciências: a Psicologia e a Pedagogia. O pensamento pedagógico de Wallon, portanto, parte de duas premissas fundamentais:

[...] a primeira defende que, para favorecer o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, é necessário uma pedagogia científica; a segunda defende que a eficácia

da ação educativa se fundamenta no conhecimento da criança, de sua natureza, suas necessidades, suas capacidades (op. cit., 2005, p. 177).

6 Considerações finais

O jogo é um instrumento rico e estimulador tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento infantil. Sua relevância pôde, através deste trabalho, ser observada através da importância atribuída aos jogos e brincadeiras nas teorias de pelo menos três teóricos influentes na educação moderna e contemporânea: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Segundo Fávero (2005, p. 284), “[...] por meio do brincar a criança apropria-se não apenas do valor social dos objetos, como também da natureza sociocultural das diferentes situações”. Trata-se, portanto de uma atividade de caráter de transição do nível subjetivo de relação estabelecida entre a criança e a realidade/objetos de seu cotidiano para um nível intersubjetivo. Tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista coletivo, o brincar permite um salto qualitativo no desenvolvimento infantil, pois é através desta atividade fundamental que a criança exercita seu corpo e sua mente, ou seja, sua cognição, seu pensamento, sua linguagem, os diversos papéis sociais que ela conhece, além dos aspectos psicológicos e emocionais que decorrem de suas relações com este ambiente mais amplo.

Pela capacidade de simbolizar que algumas brincadeiras infantis requerem e estimulam, o brincar também pode ser entendido como uma primeira oportunidade de emancipação da criança do mundo externo, concreto e palpável com o qual interage exclusivamente, nos primeiros anos de sua vida, como Fávero (2005, p. 285) reitera: “[...] o brincar

percorre uma certa linha de desenvolvimento que vai da situação imaginária explícita, que contém, portanto, regras implícitas, à situação regida por regras explícitas, que contém uma situação imaginária implícita.”

Enfim, brincar é a vida da criança. Para ela, esta é uma atividade séria que se deve respeitar e estimular. Brincar não é passatempo, pelo contrário, é construir e ressignificar conhecimentos. É preciso que se possibilite, portanto, ao longo do processo educativo, que ela viva a sua infância. Que o brincar não seja restringido aos parques ou praças, mas que seja sempre estimulado pelas instituições educativas infantis, tornando a construção de conhecimentos algo prazeroso, que possibilite às crianças os exercício da criatividade, da criticidade, do pensamento, do convívio com seus pares e da cidadania.

Assim, com organização e planejamento, e, sobretudo, de posse dos conhecimentos acerca das teorias do desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre tantos outros teóricos que auxiliaram na elucidação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis, o professor pode e deve fazer uso de atividades lúdicas, a fim de proporcionar o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Referências

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. São Paulo: LTC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época).

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difel, 1971.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1972.

recebido em 18 fev. 2010 / aprovado em 5 jul. 2010

Para referenciar este texto:

TALAMONI, A. C. B. Brincando e aprendendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 165-172, 2010.