

A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO*

As relações entre o jogo e a educação são antigas. Gregos e Romanos já falavam da importância do jogo para educar a criança. Entretanto, é a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto e o brincar destaca-se como típico da idade. As brincadeiras acompanham a criança pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. A expansão da educação infantil carrega consigo a valorização do jogo.

Entretanto, embora predomine um consenso quanto ao valor do jogo há divergências quanto ao seu significado.

Explicações as mais diversas têm sido dadas ao ato lúdico: excesso de energia (Spencer), preparo para a vida futura (Gross), instintos herdados do passado (Stanley-Hall), descarga catártica de emoções (Freud, Claparède e Erikson), necessidades advindas do prazer (Hurlock e Sutton-Smith),

* Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

assimilação da realidade (Piaget), criação de situações imaginárias (Bygotski e Elkonin), entre outros.

Referências teórico-metodológicas de tradicionais disciplinas do conhecimento científico auxiliam a compreensão desse objeto de estudo.

No campo da Psicologia o fenômeno jogo aparece em descrições de comportamentos. Para Wallon (1981), o jogo é uma forma de organizar o acaso, gera a ficção e permite a infração do cotidiano e suas normas. Bruner (1976) tem interpretação semelhante ao atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Vygotski (1988) e Elkonin (1984) admitem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social. Piaget (1976), tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância, no jogo, de comportamentos de assimilação sobre a acomodação. Na verdade as interpretações dos psicólogos cognitivistas valorizam explicações de natureza social (Wallon, Vygotski, Bruner e Elkonin) e perspectivas lógicas e biológicas (Piaget) (apud Kishimoto, 1992, p.2).

Partidários de teorias antropológicas e fenomenológicas, como Henriot e Brougère (1990), emitem conceitos de jogo de acordo com o uso que se faz dele. Historiadores, como Jolibert (1981), Ariès (1978) e Margolin (1982), propõem o estudo

do mesmo a partir da imagem que cada contexto forma da criança. Educadores, como Chateau (1979) e Vial (1981), comentam a importância do jogo na escola salientando seu caráter desafiador. Outros como Rabecq-Maillard (1969) e Sutton-Smith (1971), desaconselham o emprego do jogo na escola, por considerá-lo uma ação livre e a escola, uma instituição dirigida. São da mesma opinião folclorista como Cascudo (1984 a e 1984 b) e Mello (1958, 1959), para os quais o ato lúdico é domínio da cultura infantil transmitida espontaneamente pela oralidade. Há, ainda, aqueles como Pape-Carpantier (1901) que admitem o jogo como sinônimo de recreação e outros, como Chauvel e Michel (1984), que o associam à aquisição ou treino de conteúdos e habilidades (id. ibid).

Essa diversidade de posições, algumas até contraditórias tem sido entendida como normal para um fenômeno discutido em múltiplas áreas do conhecimento.

No campo da educação, o jogo é pesquisado, especialmente em duas perspectivas: histórico-antropológicas e psico-pedagógicas. Tais orientações são, no entender de autores como Jolibert (1981) e Guilhemaut, Myquel e Soulayrel (1984), as mais empregadas atualmente para a discussão de temas dessa natureza (id. ibid).

A tendência histórica privilegia a análise do jogo a partir da imagem da criança presente no cotidiano de um dado tempo histórico. A definição do

lugar que a criança ocupa num determinado contexto social bem como a identificação da forma de educação a que está submetida e o tipo de relações sociais que mantém com personagens do seu tempo permitem a compreensão da sua imagem e do comportamento de brincar.

O cotidiano de qualquer ser humano aparece marcado pela heterogeneidade e pela presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais de cada época. Tais imagens construídas por personagens que fazem parte desse contexto não decorrem de concepções psicológicas e científicas mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana.

Segundo Heller (1989, pp. 16-17): "... O homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nele, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias." Por essa razão a vida cotidiana é heterogênea e inclui a vida do homem por inteiro.

Entretanto, cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São tais valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem não só nas concepções de criança como no próprio conteúdo das brincadeiras infantis. Desta forma, para se compreender como filhos

de operários e meninos de classes mais abastadas brincavam no início deste século no Brasil, é necessário identificar a imagem que os protagonistas da época construíram acerca de tais crianças. As imagens construídas por personagens como médicos, sanitaristas, políticos expressavam a criança pobre como "promíscua", "portadora de moléstia e de maus vícios", "menino sujo que brincava com lama e brincadeiras de rua" e que, portanto, necessitavam de higienização, moralização pelo trabalho e interação em instituições como asilos infantis para deixar o ambiente promíscuo das ruas. As crianças ricas dispunham de lindos brinquedos, eram vistas como seres em desenvolvimento e exigiam os cuidados da mãe e do jardim de infância que educava pela pedagogia dos jogos.

Assim, nos primeiros tempos da República a rua dividia as crianças conforme sua estratificação social: brincadeiras de rua e "brinquedos ecológicos" para os pobres e brinquedos artesanais ou industrializados para as economicamente privilegiadas que deveriam ocupar espaços domésticos, o que nem sempre ocorria provocando o desespero dos pais.

Da mesma forma, o significado de certas brincadeiras do período da escravidão como "capitão de mato" ou "capitão de campo", uma espécie de "pega-pega", no qual o pegador é a figura temida do caçador de negros fugidos, revela como o conteúdo da brincadeira retrata a imagem do período escravagista: o negro foge e é caçado pelo capitão de mato ou

de campo (Kishimoto, 1992). A compreensão dos jogos dos tempos passados exige, muitas vezes, o auxílio da visão antropológica. Especialmente quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas, ela é imprescindível. Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança européia a boneca significava um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso.

Uma multiplicidade de estudos e pesquisas tem adotado perspectivas históricas e antropológicas para analisar o jogo. Entre estes, destaca-se o de Fournier (1889) sobre a história dos jogos de ruas, o de Jolibert (1981) sobre a infância do século XVII, os 40 trabalhos reunidos por Ariès e Margolin (1982) sobre jogos do Renascimento, as pesquisas do Grupo Internacional sobre a História da Educação da Primeira Infância, coordenados por Plaisance e Contou da Universidade de Paris V e muitos outros (apud Kishimoto, 1992).

No Brasil, a imagem da criança brasileira começa a ser desvelada por historiadores como Del Priore (1979) que identifica aquelas presentes a partir do período colonial à República dos anos 30; Mott (1979) aponta a concepção de criança escrava na literatura de viagens, Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) comentam a percepção da criança negra no processo de educação familiar e Kishimoto (1992) analisa as brincadeiras presentes no período

do do engenho de açúcar. Entre os estudos iconográficos destaca-se o trabalho de Jordão (1979) contendo quadros que fixam o perfil da criança brasileira. Especialmente relacionados ao pré-escolar, trabalhos como o de Redin (1985) discorrem sobre a representação dessa idade na legislação oficial e o de Souza (1989) mostra as imagens que professores têm da criança pré-escolar. Estudos de natureza filosófica como o de Oliveira (1989) tratam do conceito de infância e historicidade. Tais estudos demonstram o interesse de pesquisadores brasileiros por esta forma de investigar a criança e o jogo (id. ibid).

outra perspectiva muito divulgada deve-se à Psicologia que estabelece relações entre o jogo e a criança, ao demonstrar que, por meio do jogo a criança aprende e se desenvolve. Entre as teorias mais divulgadas encontram-se as de Freud, Piaget, Vygotski e Bruner.

O foco de atenção da Psicanálise é o desenvolvimento emocional. Para Freud, o prazer está nas raízes de toda conduta infantil. Quando o prazer fica ameaçado, como nas situações típicas de separação mãe-filho, a criança satisfaz seu desejo substituindo a mãe por um brinquedo. As sensações de prazer angariadas com o contato mãe-filho são substituídas por ações lúdicas envolvendo objetos. O jogo tem início pelo estado de ausência da mãe, que induz às atividades que dão prazer como as auto-eróticas, as pré-lúdicas, os jogos da esfera corpo-

ral. Ao brincar com o corpo a criança encaminha-se para o gesto e para a palavra. No início, o jogo ocorre na esfera corporal, é a auto-expressão. Ali a criança desvenda, por meio de seu corpo o ambiente que o rodeia. Em seguida, são os impulsos internos os fantasmas, os desejos não satisfeitos que impulsionam os jogos de representação e, finalmente os jogos de socialização, com pessoas e regras externas. A interpretação psicanalítica é extremamente relevante na esfera corporal. Mediado pelo corpo a apreensão do mundo dos objetos tem início e a exploração permite a construção do conhecimento e da identidade da própria criança. É preciso salientar que as raízes biológicas da psicanálise acabam por privilegiar a dimensão biológica (impulsos sexuais) e marginalizam a dimensão social do símbolo. São os neo-freudianos como Erikson, Melanie Klein e outros que canalizam a teoria para a dimensão social demonstrando a origem das frustrações no contexto social.

Na obra de Freud (1920) "Para além do princípio do prazer", o autor aponta alguns elementos importantes para compreender a natureza daquilo que se chama jogo: todo desenvolvimento emocional é regulado pelo princípio do prazer e o desprazer provém de instintos não satisfeitos; a experiência da separação da mãe é o motor dos jogos; todo jogo decorre da característica da idade, ou seja, a vontade de ser grande e poder fazer o que os maiores fazem; na situação de jogo a criança vin-

ga-se da realidade (situação de desprazer) ao, por exemplo, submeter seu ursinho de pelúcia às dolorosas operações por que passou no hospital, situação essa que exemplifica o papel do jogo como forma de terapia e finalmente, a obsessão pela repetição mostra a necessidade que a criança tem de repetir situações que lhe causam prazer ou desprazer (jogos considerados pré-lúdicos).

Com a ampliação dos estudos de natureza psicológica, o ponto de vista do desenvolvimento infantil continuou a ter destaque especialmente com Piaget, Gesell e Erikson.

Durante 30 anos diversos autores deram destaque ao desenvolvimento infantil e, especialmente ao jogo: Susan Isaacs na Inglaterra e Harriet Johnson, Caroline Pratt e Lucy Sprague Michell nos Estados Unidos. Pelo meio do século surgem Lawrence Frank, Prescott, Arthur Jersild, James L. Hymes entre outros.

Embora a teoria piagetiana tenha alguns pontos comuns com a psicanálise, ela centraliza a atenção no desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget é um dos grandes teóricos deste século que colaborou para valorizar o jogo na educação. Psicólogo e epistemólogo elaborou uma teoria do conhecimento na qual a criança é responsável pela construção de seu próprio conhecimento. O construtivismo parte do pressuposto de que o jogo, a imitação e o pensamento compõem a tríade responsável pelo desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

Piaget considera o jogo como parte do processo de assimilação que, juntamente com a ação motora, a imitação e a operação (processos de acomodação) desencadeiam processos de adaptações responsáveis pelo desenvolvimento infantil.

Inicialmente surgem os jogos de exercícios, desempenhados pela criança a partir do momento em que se processam as reações circulares nas quais há a coordenação de esquemas motores. O exercício de tais ações, propicia a exploração necessária para o advento de esquemas que desencadeiam novos processos adaptativos. Em seguida, com o advento da representação e da imitação surge o jogo simbólico, situação em que a criança modifica o significado da representação do real, conforme seus objetivos. Gradativamente o jogo simbólico aproxima seu conteúdo à realidade e as operações mentais desencadeiam o aparecimento do jogo de regras. Seguir regras, propor ou modificar regras externas de um jogo permite que a criança domine o raciocínio operatório a partir de situações concretas e realize processos reversíveis. Há, ainda, outro tipo de jogo, o de construção, que surge no limiar entre o jogo motor e o operatório e que permite a junção de elementos e a construção.

Para Piaget o jogo apresenta a característica de propiciar prazer na realização de uma ação iniciada e mantida pela criança.

Tais estudos aparecem principalmente nas obras: A formação do símbolo na criança (1978) e o Julga-

mento moral da criança (1977). Inúmeros pesquisadores têm adotado o referencial piagetiano como parâmetro para a construção de currículos e a elaboração de instrumentos metodológicos destinados às situações de ensino. Entre eles cabe destacar Kamii e Devriès que, em obras como O conhecimento físico na educação pré-escolar (1986) e Jogos em grupo na educação infantil (1991); Kamii e Declark (1986) em Reinventando a aritmética e Kamii (1984) em A Criança e o número exemplificam de modo competente a relevância dos estudos piagetianos para orientar práticas pedagógicas baseadas no uso de jogos.

Entre os principais objetivos dos autores para o emprego do jogo na educação estão o desenvolvimento da autonomia do pensamento, a possibilidade de a criança coordenar diferentes pontos de vista, atingindo a decentração do pensamento e a construção ativa, crítica da aprendizagem permitindo a solução de problemas durante os jogos.

Com a explosão de estudos sobre a cognição iniciados pelos psicólogos Benjamin Bloom (1964), Jerome Bruner (1960) e J. Hunt (1961) a relevância da estimulação cognitiva desde o nascimento se estabelece.

Os estudos acerca do desenvolvimento cognitivo permitem a divulgação dos trabalhos da escola soviética, especialmente de Vygotski, Luria, Leontiev, Elkonin e outros.

A concepção do grupo soviético é a de que o jogo é o recurso que o professor dispõe para desen-

volver a potencialidade da criança. O conceito de Vygotski, de zona de desenvolvimento proximal, o espaço que permite o estímulo da potencialidade da criança, por meio do jogo e da atuação do professor é uma noção de extrema importância para a educação infantil. Por meio do jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, explora seu potencial, planeja, toma iniciativa, executa ações desejadas, relaciona eventos do cotidiano por ela percebidos e, enfim, desenvolve sua inteligência, modela sua personalidade, dá equilíbrio às suas emoções e colabora com o crescimento físico.

Para os autores soviéticos a brincadeira reveste-se das seguintes características: 1) o jogo tem um fim em si mesmo; 2) o jogo exige a liberdade de ação; 3) todo jogo tem regras explícitas ou latentes; 4) a atividade de jogar é consciente; 5) o conteúdo da brincadeira provém da realidade social; 6) a brincadeira imaginada resulta da substituição de significados de objetos; 7) a brincadeira é uma atividade generalizada e 8) o jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade.

Tais características permitem concluir que a brincadeira se justifica sempre no processo de brincar e não no resultado dessa ação. A criança que empilha cubos não está interessada no resultado de sua construção mas na ação em si de o fazer. É essa característica que coloca o jogo dentro da teoria soviética, pelo menos do ponto de vista da crian

ça, como um fim em si mesmo, como um processo. Essa ação só poderá ocorrer em contextos livres, nas quais a criança tem o poder de dirigir sua ação. Em todos os jogos existem sempre regras. Mesmo nos jogos de papéis as condutas das crianças são pautadas por regras internas, ainda que latentes. A atividade de jogar é sempre consciente porque a criança sabe quando está brincando e quando está trabalhando. É essa percepção que distingue a conduta do animal e do ser humano. Quando a criança brinca de faz-de-conta simulando ser a mãe lavando a roupa e arrumando a casa, o conteúdo da brincadeira foi retirado do contexto mais próximo da realidade que a cerca. Nessa brincadeira ela utiliza um urso no papel de filha para desenvolver o argumento do jogo. A substituição do objeto (urso) pela filha é uma característica típica do jogo de papéis. A brincadeira, enquanto situação imaginada permite à criança desempenhar uma atividade generalizada, ou seja, a ação de imitar sua mãe passando roupa representa a ação de qualquer mãe passando roupa, não especificamente a sua mãe. É essa característica que distingue o jogo de papéis do jogo de dramatização. Neste último, exige-se o desempenho de um papel conforme o perfil do personagem e não um personagem qualquer. Finalmente, a criança reproduz em seus jogos as relações que observa em seu meio, de atividades que ainda não pode realizar enquanto criança, como ser mãe, médico, motorista, as quais considera importantes.

Leontiev fala, ainda, de jogos de outra natureza chamados "limitrofes", por situarem-se no limite entre brincadeiras clássicas e a pré-escola e que constituem uma forma de transição para o período de trabalho sério, onde predomina a atividade não lúdica. Entre eles coloca os jogos didáticos. Os jogos didáticos são entendidos como jogos reais e não exercícios preparatórios e implicam em um certo número de operações perseguidas durante a brincadeira. São jogos que proporcionam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias às atividades escolares. Tais jogos têm uma natureza diferente, se comparados com o de papéis mas são subsidiários à realização de operações intelectuais na fase pré-escolar e visam a produção de um resultado. No entender de Leontiev (1988, p. 140) o jogo didático também assume a dupla função de ação lúdica e pedagógica.

Ainda entre os teóricos que valorizam fatores sociais como determinantes do comportamento humano encontra-se Bruner, um dos raros personagens que circula com desenvoltura tanto na área da Psicologia como da Educação. Psicólogo renomado, pesquisador da cognição humana, traz grandes contribuições à educação, com propostas curriculares. A partir dos anos 60 encabeça, junto com outros pesquisadores o movimento de reorientação da psicologia voltada para os estudos cognitivos. Formula, também, uma teoria de desenvolvimento infantil especificando suas fases e as formas de apreensão do conhecimen-

to pela criança. Nesse processo de análise do desenvolvimento cognitivo e de construção do mundo pela criança, Bruner, nos anos 70, pesquisa a importância do jogo.

Inicialmente faz estudos na área da etologia e verifica como ao longo do processo evolutivo, os macacos primatas da escala superior demonstram um comportamento mais flexível que outros animais quando brincam durante a infância. Suas pesquisas permitem-lhe compreender que o jogo propicia comportamentos mais flexíveis, a exploração e a aprendizagem são mais efetivas porque ocorrem em ambiente descontraído favorável à exploração. Observa, também, que são as trocas de experiências entre os grupos de animais que proporcionam a flexibilidade da conduta. Em outros termos pontua o caráter social do jogo.

Em pesquisas realizadas com crianças de 7 a 17 meses, Bruner e Sherwood (1976) verificam que brincadeiras como a de esconder e achar objetos exigem que a criança domine gradativamente seqüências de ações, regras e antecipações propiciando o desenvolvimento cognitivo. Tais brincadeiras colaboram ainda para o desenvolvimento da linguagem uma vez que elas se processam em ambiente extremamente contextualizado e permitem a aquisição de significados. Por envolver situações restritas o jogo facilita a aquisição de significados. Em outra pesquisa Bruner, Silva e Genova (1976) observam como o contexto da brincadeira ao eliminar tensões, co-

branças, comporta um ambiente flexível, colabora para a exploração e propicia a solução de problemas.

Embora Bruner não deixe de considerar a organização do espaço da brincadeira um item considerável, seus estudos assinalam sempre o papel do jogo livre, como instrumento de exploração infantil. Esse clima de flexibilidade, de relaxamento é o que, segundo Bruner, contribui para a aquisição da linguagem, a aquisição de regras e a solução de problemas. A análise das teorias citadas permite observar a presença de certas características do jogo como: o prazer que ele propicia, a flexibilidade do comportamento, a possibilidade de explorar e de colaborar com a construção do conhecimento, a prioridade do processo de brincar em detrimento do produto, a livre escolha da brincadeira, a criação de uma situação imaginária e o desafio representado pelas situações lúdicas. Tais parâmetros, como requisitos do jogo, já aparecem nos escritos de Caillois (1967), Huizinga (1951), Henriot (1983) e, mais recentemente em Christie (1991 a e 1991 b). São esses os elementos que permitirão caracterizar o jogo e permitir o desenvolvimento de pesquisas conjuntas em diferentes áreas do conhecimento.

Se considerarmos que a educação envolve um processo intencional, orientado para a busca de valores como: criatividade, construção de conhecimento, desenvolvimento da autonomia, da socializa-

ção e integração social, percebemos que o jogo é um ingrediente necessário à educação infantil. Ao experimentar o prazer que o jogo propicia, a criança envolve-se na brincadeira e adquire uma flexibilidade de conduta que lhe permite a exploração do ambiente e a construção do conhecimento. Esse mesmo clima de descontração estimula a criação de situações imagiárias, o mundo das representações. Nesse processo livre, a criança tem iniciativa, planeja, cria novas situações, organiza seu espaço, toma decisões, enfim desenvolve-se integralmente enquanto um ser que pensa, age e sente.

Ao oferecer oportunidades para a utilização de jogos como: faz-de-conta, construções, regras, jogos tradicionais infantis e outros, o educador contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pré-escolar.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S. Mas Alla del principio del prazer (1920). Obras Completas. V.I. Ediciones Nuevo Mundo, Argentina, 1974, pp. 1097-1125.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo, Paz e Terra. 3ª ed., 1989.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral da criança. Trad. por Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança.
Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRUNER, Jerome et alii (eds.). Play: its role in
development evolution. New York: Penguin Books,
1976.
- BRUNER, J.S. & RATNER, N. Games, Social Exchange
and the Acquisition of Language. in Journal of
Child Language, v.5, nº 3, oct., 1978, pp. 391-
401.
- CAILLOIS; R. Les jeux et les hommes. Paris,
Gallimard, 1958.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: essai sur la fonction
sociale du jeu. Paris: Gallimard, 1951.
- CHRISTIE, James F. La fonction du jeu au niveau
des enseignements précolaires et primaires
(lère partie). In: L'éducation par le jeu et l'
environnement. 3ème trimestre, nº 43, 1991a,
pp. 3-8.
- _____. Programme de jeux pour les structures
prescolaires et les cours primaires (2ème partie).
In: L'éducation par le jeu et l' environnement,
nº 44, 1991b, pp. 3-6.

- KAMII, C. e DEVRIES, R. Jogos em grupo na educa-
ção infantil: implicações da Teoria de Piaget.
São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.

_____. O conhecimento físico na educação pré-es-
colar: implicações da Teoria de Piaget. Trad.
Maria Cristina R. Goulart. Porto Alegre, Artes
Médicas, 1985.

- KAMII, C. A criança e o número. Campinas, Papi-
rus, 1984.

- KAMII, C. e DECLARK, G. Reinventando a aritmética.
Campinas, Papirus, 1986.

KISHIMOTO; Tizuko Morchida. A criança, o jogo e a
educação. Tese de livre-docência apresentada à
Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1992.

- BROUGERE, Gilles. Des usages de la notion de jeu.
Coloquio Jeu et Jeux graphiques dans le Litteratu-
re de Jeunesse. Paris: Juillet, 1985.

- VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São
Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1988.

- VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Lin-
guagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Pau-
lo: Icone, Ed. da Universidade, 1988.