

Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica

Airton Negrine*

1. PRELIMINARES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este artigo tem como finalidade analisar o desenvolvimento humano a partir de uma concepção histórica, tomando apoio no trabalho que realizamos com crianças a partir de uma prática pedagógica lúdica. Os pressupostos teóricos que apresentamos em continuação servem de sustentáculo às interpretações que fazemos do brincar da criança em situações concretas que descrevemos no decorrer desta exposição.

Outro aspecto introdutório que merece destaque diz respeito ao marco de referência do qual partimos, isto é, a linha do pensamento que norteia a forma de pensar o desenvolvimento humano.

Do ponto de vista psicopedagógico, partimos das referências aportadas por Vygotsky. Em seus estudos empíricos sobre o funcionamento das funções psicológicas elementares e superiores, procura, de certa forma, esclarecer que a conduta humana dos seres humanos imersos em uma cultura é produto de três linhas de desenvolvimento, isto é, a **evolutiva** (filogenética), a **história** (sócio-cultural) e a **ontogenética** (evolução biológica do homem).

Para Vygotsky, o critério principal para distinguir a ontogênese dos demais domínios é o fato de que ela implica na operação simultânea e inter-relacionada de mais de uma força do desenvolvimento humano.

A limitação da investigação a partir do domínio ontogenético é que impede seu estudo isolado de qualquer de suas forças de desenvolvimento, uma vez que esse domínio tem a vantagem de ser observável na sua totalidade. Como síntese, Vygotsky acredita que a ontogênese implica necessariamente na operação simultânea de mais de uma força de desenvolvimento, isto é, formada por uma linha natural e uma linha sócio-cultural.

A explicação vygotskiana da dinâmica da ontogênese se apóia na suposição de que o curso natural do desenvolvimento opera com isolamento relativo na primeira infância para logo integrar-se com a linha cultural do desenvolvimento, em um processo de interacionismo emergente.

Conseqüentemente, a abordagem que fazemos do desenvolvimento e aprendizagem infantil segue essa forma de pensar, ou seja, se o desenvolvimento é de origem biológica — segue a linha ontogenética; em contrapartida, a aprendizagem é de origem sócio-cultural — , segue a linha histórica da cultura. Portanto, deparamo-nos com dois processos que evoluem no espaço e no tempo influenciando-se mutuamente.

2. MARCO CONCEITUAL DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

As principais teorias que estabelecem relação do desenvolvimento e aprendizagem da criança estão fundamentalmente agrupadas em três categorias.

Existem aqueles que predizem que existe independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem (Piaget, por exemplo). Isso significa entender que a aprendizagem é um processo puramente externo, paralelo, de certo modo, ao processo de desenvolvimento da criança; que a aprendizagem não tem participação ativa, nem modifica o processo de desenvolvimento; que a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, ao invés de adiantar-se a ele e modificar sua direção; que a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, isso significa que não existe intercâmbios entre os dois momentos.

Outros predizem que a aprendizagem é desenvolvimento (Thorndike) que considera as leis do desenvolvimento como as leis naturais que o ensino deve levar em consideração. O princípio fundamental dessa concepção é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos. Tese difícil de ser sustentada para explicar o desenvolvimento humano.

Uma terceira tendência prediz que o desenvolvimento mental da criança está caracterizado por dois processos que, ainda que conexos, são de diferente natureza e se condicionam reciprocamente (Koffka). Essa trata de conciliar os extremos dos dois pontos de vista anteriores, fazendo que coexistam, ou seja, por uma parte está a maturação que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e, por outra parte, está a aprendizagem que, segundo Koffka, é em si mesmo o processo de desenvolvimento.

As novidades dessa terceira abordagem analisada por Vygotsky significam que:

1º) reconcilia os dois pontos de vista anteriores considerados contraditórios, isto é, que eles não se excluem mutuamente, apresentam aspectos comuns;

2º) considera a questão da interdependência, ou seja, reforça a tese segundo a qual o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos fundamentais (maturação e aprendizagem);

3º) amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Partindo dessa concepção, muitos psicopedagogos contemporâneos costumam

defender a tese da disciplina formal, afirmando que cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais.

O marco inicial da discordância substancial da concepção vygotskiana em relação às concepções teóricas anteriores é que ele entende que o desenvolvimento daquilo que pode ser conhecido não é resultado da acumulação gradual de alterações independentes. Acredita que o desenvolvimento humano como:

“um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, inter-relação de fatores internos e externos, e os processos de adaptação que superam e vencem os obstáculos com os quais a criança se depara” (1989, p.182).

Na opinião de Wertsch (1988) — crítico da obra de Vygotsky — seu enfoque está fundamentado em três temas que constituem o núcleo da estrutura teórica que preconiza:

1º) a crença no método genético ou evolutivo;

2º) a tese que os processos psicológicos superiores têm sua origem nos processos sociais;

3º) a tese de que os processos mentais somente podem ser entendidos mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores.

Nesse momento do relato, faz-se necessário uma discussão sobre o que significa a crença no método genético ou evolutivo. É incontestável a afirmativa sobre a origem biológica do homem, porém não significa entender que esse processo tenha um curso independente do processo de aprendizagem. Significa, fundamentalmente, que os seres humanos conhecíveis até o momento são portadores de um mesmo equipamento biológico, isto é, de características especificamente humanas, ao menos por enquanto, como: a precondição para falar (comunicar-se através de signos — arbitrários culturais); precondição de racionalidade (capacidade de pensamento lógico e abstrato); e a precondição de desenvolver a capacidade simbólica (capacidade representativa e imaginária).

Falar de precondições significa entender que o equipamento biológico aporta elementos constitutivos que permitem o desenvolvimento dessas capacidades e, seguindo essa linha de

raciocínio, podemos dizer que funções psicológicas, como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento, são forma primárias — também denominadas de processos mentais elementares, para logo se transformarem em formas superiores.

Sustentar que são primárias significa dizer que fazem parte do equipamento biológico do homem, e que somente se transformam em superiores porque o ser humano interage com o mundo dos objetos e com os outros.

Evidentemente que falar na transformação dos processos mentais elementares em processos mentais superiores não é uma questão de tudo ou nada. Na nossa compreensão trata-se de uma questão de grau, isto é, não ocorre com a mesma intensidade e com a mesma dimensão em todas as crianças. As influências do meio são determinantes, onde os aspectos afetivos-emocionais desempenham um papel fundamental.

Como abordagem conclusiva dessa forma de pensar, acreditamos que o ser humano se desenvolve porque aprende, isso significa em aceitar a premissa que a maturação biológica vai a reboque da aprendizagem e não ao contrário.

Essa afirmativa desemboca em questionamentos, como, por exemplo: como explicar que as crianças falam por volta dos dois anos, e não com um ano de idade? Tantos outros questionamentos poderiam ser arrolados nessa direção. Sustentar-se nessas evidências humanas atuais para refutar a tese do valor do processo de aprendizagem sobre o processo de desenvolvimento significa partir da premissa que os processos constitutivos do desenvolvimento humano são processos acabados, estanques — definidos biologicamente, e, portanto, imutáveis no tempo e no espaço.

Em contrapartida, aceitar a tese de que o processo de aprendizagem reboca o processo de maturação é aceitar o processo de desenvolvimento humano como um processo em marcha, isto é, acreditar que o homem, daqui algumas centenas de milhares de anos, irá adquirir certas capacidades em idades inferiores àquelas que adquirir hoje.

Conseqüentemente, a tese de interação entre dois processos é sustentável, mas não a partir da concepção de Koffka, mas sim a partir da perspectiva vygotskiana. Isso significa entender que, embora a origem do desenvolvimento humano seja na fase inicial, determinado pelo processo biológico, este, por si mesmo, não explica o desenvolvimento humano. O processo de aprendizagem é determinante, inclusive como rebocador do processo biológico. A tese aqui evocada indica que a criança amadurece biologicamente porque aprende e não ao contrário. Portanto, o papel do adulto junto à criança, na mais tenra idade, é determinante para impulsionar esses processos em que a aprendizagem ocupa um lugar de destaque no processo de desenvolvimento humano.

3. O MÉTODO QUE NORTEIA O PROCESSO INVESTIGATÓRIO UTILIZADO

A metodologia utilizada nos estudos que viemos levando a cabo com crianças de um a seis anos se situa dentro de um marco interpretativo.

Como o estudo tem como contexto o marco institucional por um lado, as observações se concentram em crianças que freqüentam aulas de psicomotricidade relacional, onde o jogo¹ livre é a peça pedagógica fundamental e, por outro lado, em crianças que freqüentam escolas maternas, onde as observações centram-se nas atividades livres que a criança vivencia, sempre supervisionadas por adultos (pedagogos). Portanto, o processo investigatório está desenhado dentro da perspectiva humanístico-interpretativa.

A característica é de um estudo de etnografia educativa, posto que se destina a descrever, explicar e interpretar os processos evolutivos que ocorrem no jogo da criança e na sua interação com o professor, ao criar situações de jogo e ao atender sua demanda. O estudo, portanto, situa-se no marco da investigação de corte naturalista, isto é, qualitativa, etnográfica.

Ao adotar a etnografia no campo da investigação educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas também tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica em uma teoria. Esses aspectos temos presente durante

o tempo em que se processa a coleta das informações.

O estudo foi realizado inicialmente observando crianças de três a seis anos, de ambos os sexos. No momento atual, continuamos observando crianças de um e de dois anos de idade em atividades lúdicas, ou seja, na ação de brincar. Adotamos a observação seletiva como estratégia metodológica predominante, associada às entrevistas informais, gravações de vídeos e de material fotográfico no recolhimento das informações. Utiliza-se dois tipos de observação, isto é, nas sessões de psicomotricidade relacional utiliza-se a “observação participante” atuando como professor de determinados grupos-classe com idade que varia de dois a seis anos.

Em outros momentos, recolhe-se a informação como “participante observador” e, nessa situação, nossa tarefa é observar e registrar como as crianças brincam: relações que estabelecem com os objetos; com os iguais; com os adultos; quais trajetórias seguem; seus gestos e mímicas, seus deslocamentos e seus apoios (aspectos clônico e tônico).

Nossos estudos iniciais sobre jogo infantil englobaram 227 observações, cujos resultados publicamos na trilogia *A aprendizagem e desenvolvimento infantil* (1994-1995). Isso nos motivou a dar continuidade ao estudo com crianças de um (1) e dois (2) anos de idade, fundamentalmente para investigar o componente simbólico no processo de desenvolvimento infantil e, com isso, interpretar como os processos mentais elementares se transformam em processos mentais superiores, ou seja, estudar as evidências da construção do conhecimento através da atividade lúdica.

O projeto que estamos desenvolvendo tem como tema central “atividades lúdicas como suporte do desenvolvimento e aprendizagem infantil” com crianças de um e dois anos de idade, e que tem a chancela do CNPq.

Em continuação, expomos algumas evidências que apontam o processo investigatório e que podem servir de norte àquelas que se ocupam em estudar o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

4. A TRAJETÓRIA QUE A CRIANÇA SEGUE AO JOGAR (BRINCAR)

As observações da atividade lúdica infantil nos permitiu observar que a criança segue uma “trajetória” ao jogar. Isso significa que, em um determinado espaço de tempo, a criança não brinca de representar somente um papel, ao contrário vivencia diferentes papéis no jogo, mudando de jogo à medida que cada papel que ela assume atinge certo grau de saturação.

Com a finalidade de apresentar mais elementos para a reflexão e análise dessa questão, descrevemos a trajetória de um menino sem ter a intenção de querer demonstrar a frequência com que isso ocorre, mas sim de registrar como ocorre a trajetória de jogo da criança e, com isso, ter elementos para discussão sobre o tema.

Caso: observação de uma criança de quatro anos

Luis, às 10:17 horas, segue um circuito de jogos predeterminado pelo adulto, sobe na parte mais alta do espaldar, faz gestos ao saltar; às 10:21 horas, cavalga sobre uma almofada pela sala; 10:23 horas, joga a andar de carro com um pneu, sendo seguido constantemente por outro companheiro que lhe imita; às 10:27 horas, lidera o jogo dos cavalos, fala muito com outras crianças e gesticula; às 10:33 horas, dá pontapés em uma almofada, logo gesticula muito com as mãos, corre pela sala, roda e se rebola pelo chão e depois volta a jogar sobre o cavalo de pau. Seu companheiro segue a trajetória que ele estabelece. Quando gesticula muito com as mãos, diz que joga a “Tartarugas Ninjas”; às 10:50 horas, com outro companheiro, disfarça-se de “Batman”, colocando uma capa no pescoço, corre pela sala, sobe e salta de um plinto, roda, faz cambalhotas, etc.; às 11:00 horas, um grupo de crianças passa a fazer parte de seu jogo. Ele lidera o grupo e continua correndo pela sala e fazendo muitos gestos. Esse papel no jogo se prolonga até o final da sessão.

É importante esclarecer que, quando percebemos que, ao jogar, as crianças faziam uma trajetória, passamos a observar

aleatoriamente uma criança concretamente e a descrever seus jogos, ao mesmo tempo que documentávamos com algumas fotografias. A trajetória no jogo ocorre independente de sexo, ou seja, observa tanto no jogo dos meninos como no das meninas. O que varia são os papéis representados por uns e outros.

A trajetória no jogo indica que a criança joga muitas coisas em um determinado espaço de tempo e também que o papel inicial que assume no jogo serve de modelo a outras crianças, que, ao imitá-la, também mudam de jogo, tornando assim a atividade lúdica entre os iguais de influência mútua e interativa. A permanência na representação de um determinado papel no jogo varia à medida que a criança comprova suas capacidades de representar, assegura-se de suas condutas motrizes, vivencia novos papéis e percebe ser modelo a outras crianças que lhe imitam.

Dito de outra forma, quando a criança percebe que o papel que representa no jogo atrai adeptos, além de se tornar líder e determinar os papéis das outras crianças no jogo, ela também determina a variação da trajetória a ser seguida no jogo. As evidências mostram que, quanto mais papéis a criança é capaz de representar no jogo, maior é a expressividade motriz que ela experimenta, entendida esta como uma totalidade, ou seja, ao jogar constrói conhecimento através dos papéis que representa, ampliando, ao mesmo tempo, dois vocabulários, o lingüístico e o psicomotor, e busca ajustamento afetivo-emocional na representação de papéis.

5. SURGIMENTO DO SIMBOLISMO NA CRIANÇA

Tudo parece indicar que a liberdade para atuar determina a trajetória que a criança segue, ao mesmo tempo que serve de indicador do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. As observações do jogo infantil indicam que a disponibilidade corporal da criança para viver diferentes papéis no jogo configuram o nível de desenvolvimento afetivo-emocional em que ela se encontra.

Por exemplo, representar o médico, o

enfermeiro, um ferido, um carro que corre muito, o "Superman", que voa, um dos três mosqueteiros, a vovó, que é muito velha e necessita de uma bengala para andar, o rei ou a rainha, determina não somente o nível de desenvolvimento mental no qual a criança se encontra, mas, sobretudo, a plasticidade mental que provavelmente serve de suporte ao desenvolvimento da criança.

Pelo contrário, representar sempre os mesmos papéis no jogo pode indicar que se avizinham dificuldades e, nesse sentido, parece ser fundamental a leitura que o adulto faz do jogo da criança, uma vez que graves problemas de personalidade estão fixados na vida fantasmática e nas produções repetitivas, como é o caso de crianças autistas e psicóticas.

Ora, se falamos de plasticidade mental na ação de jogar, é de se deduzir que de forma simultânea ocorre também uma plasticidade corporal, o que demonstra que, na atividade lúdica infantil, é impossível separar o todo do pensamento.

Nesse momento, cabe fazer uma reflexão aportada por Winnicott, que atribui diferenças fundamentais aos estudos de não-integração e de desintegração. Afirma que o indivíduo retorna à sensação de não-integração em estado de relaxamento, como é o caso dos estados de lazer, quando nossa mente funciona de modo livre e desconectada, sem que a pessoa esteja psicótica ou desagregada. Diz que é um estado de não-integração, que há condições de surgir o impulso humano criativo. A experiência da não-integração é, inclusive, uma das bases da probabilidade do indivíduo ficar só. Essa capacidade é a mais importante aquisição do ser humano.

Essa afirmativa de Winnicott leva a um repensar sobre a atividade lúdica solitária que algumas crianças experimentam, isto é, a partir dessa perspectiva, o saudável é o mundo imaginário que a criança vivencia ao jogar, e não a aproximação física de outros iguais que pouca ou nada podem significar em determinado momento. Winnicott sustenta, ainda, que é no brincar e somente no brincar que o indivíduo pode ser criativo e é sendo criativo que encontra seu *self*. Nesse sentido, o brincar é, por si só, terapêutico.

As observações da atividade lúdica in-

fantil permitem a inferência que o simbolismo está sistematicamente presente no jogo da criança. Como toda representação simbólica está provida de regras que se desprendem do papel vivenciado no jogo, quando essas se esgotam, a tendência da criança é variar a atividade, fazendo com que ela vivencie diferentes papéis. Em contrapartida, também percebemos que existem crianças que ficam como se fossem prisioneiras de determinados papéis que representam, isto é, o jogo que realizam é repetitivo, o papel é sistematicamente o mesmo, e quando brincam com os outros nunca fazem concessões, não admitem ter que representar outros papéis, adotando comportamentos de destruir o que os outros constroem.

Essas constatações levam a preocupações de ordem psicopedagógica, ou seja, entendemos que não basta potenciar o jogo como componente pedagógico e reconhecer seu valor, mas também saber fazer a leitura da atividade lúdica infantil para poder intervir e buscar estratégias que facilitem a integração das crianças que mais necessitam.

Observar a trajetória que a criança segue ao jogar pode indicar as limitações que a criança apresenta em uma atividade lúdica. Nesse sentido, tão importante como oportunizar que a criança jogue e, através do jogo, represente papéis, é fundamental que o adulto, além de observá-la, crie um espaço de tempo para que a criança fale das suas representações e, com isso, oportunize a exteriorização de seus sentimentos e emoções e compreenda melhor suas necessidades emergentes. Isso, em outras palavras, significa que, quando planejamos um espaço e um tempo para que ocorra atividades lúdicas, é fundamental que se planeje um tempo no qual devemos oportunizar a verbalização, isto é, a comunicação daquilo que foi vivenciado.

Nas sessões de psicomotricidade realizadas com crianças de três anos, apreciamos algumas características próprias dos jogos dessa idade. Quando realizam atividades como saltar, subir e baixar por um espaldar, fazer cambalhotas, etc., é sempre uma tarefa difícil detectar um componente simbólico nos jogos das crianças, pelo menos por dois motivos.

O primeiro está relacionado com a comunicação verbal, isto é, ao jogar a criança representa muitas coisas que ainda não é capaz de explicar. Isso pode ser entendido como

uma proteção inconsciente que ela faz da sua privacidade ao representar. O segundo motivo está relacionado à conduta motriz, isto é, frente a novas experiências corporais, a criança não joga, mas sim se exercita, isto é, está em fase de experimentação.

Isso significa entender que existe jogo quando há algum componente simbólico, ou seja, o jogo inicia com o aparecimento do símbolo (atividade representativa, imitativa e/ou imaginária). Aí pode estar a linha limítrofe que determina onde começa o jogo infantil. Se por um lado Vygotsky afirma que o jogo nasce simbólico, por outro lado ele não explica as atividades das crianças antes da aparição do símbolo.

As imagens mentais que invadem o pensamento da criança, associada às capacidades corporais que a criança vai adquirindo na interação com o mundo dos objetos e dos iguais, determinam a configuração do jogo como atividade. Essa conjunção significa que a criança não está disponível para jogar qualquer coisa a partir de um determinado estado de desenvolvimento, mas sim que o desenvolvimento infantil é uma construção bem complexa, onde a aprendizagem é fator primordial no processo de construção do conhecimento.

Discutir o componente simbólico do jogo infantil nos remete a analisar as diferenças de concepções entre Piaget e Vygotsky sobre a temática. Se, para Piaget, a criança evolui no jogo de exercício ao jogo simbólico e deste ao jogo de regras, para Vygotsky o jogo nasce simbólico e, ainda mais, se existe símbolo, é porque existe regras, aquelas que se desprendem do papel que a criança representa no jogo. Mas ambos estão de acordo que o aparecimento do símbolo na criança surge por volta dos dois anos. Tanto que Piaget sustenta que o jogo sensorio-motriz ou de exercício, como denomina, estende-se do nascimento aos dois anos aproximadamente e que o jogo simbólico acompanha o surgimento da linguagem.

É sobre essa questão que queremos discutir a partir desse momento, uma vez que, ao realizarmos mais de sessenta (60) observações seletivas de crianças de um até dois anos de idade, percebemos que também seguem uma trajetória, isto é, variam de atividade de forma itinerante.

Nossas observações nos inclinam a aceitar que o simbolismo surge muito antes dos dois anos de idade, antes, portanto, do aparecimento da linguagem. Como explicar essas evidências?

Existe uma concordância entre os psicólogos contemporâneos que a linguagem compreensiva (receptiva) surge antes da linguagem falada (expressiva). Isso significa dizer que a criança compreende o que se fala ao seu redor antes do surgimento da linguagem. Diríamos que não apenas compreende, mas que responde muitas solicitações dos adultos nessa fase. A tese que defendemos é que o simbolismo é coetâneo da compreensão da linguagem falada, portanto surge antes do aparecimento da linguagem falada.

Formadores de opinião, como Piaget e Vygotsky, entendem que o simbolismo surge com o aparecimento da linguagem, provavelmente porque nesse período as crianças verbalizam o que representam, e nesse caso, a evidência é mensurada através da linguagem. Ocorre que os gestos e a mímica evidenciados no comportamento infantil, quando a palavra não está presente, informa-nos que a ação da criança tem múltiplas facetas, deixando pistas muito evidentes do jogo representativo, como, por exemplo, levar algum objeto à orelha como se estivesse falando ao telefone; fazer barulho com os lábios como se fora um automóvel. Enfim, os exemplos são inúmeros, basta deter-nos a observar por alguns minutos crianças de um ano ou mais interagirem com seus brinquedos.

Não se trata de uma dedução anti-racional, pelo contrário, a racionalidade serve para dialogar com a parte não racional em nós, como diz Edgar Morin (1993), pois afirma que é absolutamente irracional dizer que podemos levar uma vida racional. Essa reflexão serve tanto para adultos como para crianças.

Conseqüentemente, entendemos, outrossim, que o componente simbólico faz parte da lógica interna do jogo, isto é, onde o imperativo é representar algum papel, e este servirá de alavanca aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nessa discussão, parece ser fundamental a formulação da seguinte pergunta:

Qual é o critério adotado pela criança para representar algum papel no jogo?

Os processos mentais elementares, ou seja, a memória, a atenção, a percepção e pensamento nas formas primárias, heranças do equipamento biológico, armazenam informações do emergente sócio-cultural no qual a criança se encontra. As informações recolhidas são transformadas em papéis representativos pela ação do brincar, momento em que os processos mentais elementares vão transformando-se em processos mentais superiores, ou seja, através do jogo a criança vai construindo conhecimento e sedimentando as informações. Poderíamos ir mais longe, inferindo que a ação de brincar se constitui a forma mais original na transformação dos processos mentais elementares em processos mentais superiores.

Nessa linha de raciocínio, a imitação tem um papel fundamental, mas aqui falamos de “imitação prestigiosa” — de enfoque antropológico —, ou seja, a criança elege modelos representativos que exercem prestígio sobre ela, tese já suficientemente explicada por Mauss.²

Para Eliade, as imagens são multivalentes pela sua própria estrutura. Utilizamos para aprender a realidade última das coisas, porque essa realidade se manifesta de uma maneira contraditória, e, conseqüentemente, não pode ser expressa através de conceitos. Afirma, ainda Eliade, que traduzir uma imagem numa terminologia concreta, reduzindo-a a um só de seus planos de referência, é pior que a mutilar, é aniquilá-la, anulá-la como instrumento de conhecimento.

Portanto, entendemos que as imagens com as quais a criança opera no jogo infantil são o combustível da memória, da atenção, da percepção e do pensamento representado pelo simbolismo. Conseqüentemente, a imitação surge das imagens que a criança capta e se constitui a forma primária de construção do conhecimento. Através do jogo, a criança vai internalizando formas de fazer e de representar papéis extraídos do seu ambiente sócio-cultural. Como a ação canaliza e estrutura o pensamento da criança, ao jogar a criança se movimenta, ao movimentar-se aciona imagens que irá determinar a representação de papéis.

Esse ciclo inicial dos processos de desenvolvimento e aprendizagem indica que o vocabulário psicomotor da criança também é uma construção que ela vai ampliando na ação do brincar e que podemos mensurar e observar antes mesmo do aparecimento da linguagem. Estamos convencidos, a partir dessa linha de raciocínio, que o jogo infantil na sua fase mais primária se constitui um elemento de alavanca ao aparecimento da linguagem expressiva, ao mesmo tempo que estamos inclinados a aceitar que o jogo simbólico é coetâneo da linguagem receptiva, e ambos antecedem o aparecimento da linguagem expressiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evidência do vínculo do jogo com o desenvolvimento parece cada vez mais solidificado, uma vez que, no decorrer do jogo, a ação se subordina ao significado e, portanto, tudo aquilo que interessa à criança, na opinião de Vygotsky, e à realidade do jogo, já que, na vida real, a ação domina o significado. Outro aspecto conclusivo diz respeito à atividade lúdica como exercício, isso significa que nem toda atividade que a criança experimenta tem componente simbólico.

Em outras palavras, na atividade lúdica, a criança flutua entre o exercício e o jogo. Existe jogo quando há um significante motivado, levando a criança a representações de papéis. As representações estimulam o pensamento e liberam o corpo, fazendo com que as espontaneidades, através da mímica e dos gestos, sejam os elementos que enriquecem a expressividade da criança.

Conseqüentemente, a criança ao brincar (jogar) amplia seu vocabulário psicomotor, progressivamente vai atingindo níveis de competência cada vez mais complexos. As aquisições psicomotrizas antecedem ao aparecimento do vocabulário lingüístico, embora ambos sejam produto do meio sócio-cultural. Constatar que a criança evidencia uma série de habilidades antes de falar significa que ela é capaz de captar, através das modalidades perceptivas, o que vê ao seu redor, e de reproduzir de acordo com suas necessidades e desafios.

Na atividade lúdica infantil, o papel do adulto é de estímulo e desafio permanente, acreditando que a tendência é a criança reproduzir

os modelos emergentes, que, de certa forma, constitui-se à base da aprendizagem. Aquela que, opinião de Vygotsky, reboca o processo de maturação. Isso significa entender que o processo de maturação não segue por si mesmo o seu curso, mas que depende da influência do meio.

No jogo, segundo a opinião de Vygotsky, a criança cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, e isso faz com que ela esteja sempre por cima da sua idade média, isto é, por cima da sua conduta diária, uma vez que o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesma uma considerável fonte de desenvolvimento.

As “zonas de desenvolvimento proximal” são aquelas funções que ainda não atingiram maturação, mas que se encontram em processo. Isso significa entender que o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança é capaz de fazer por si mesmo em determinada idade, não é tão relevante para avaliarmos o nível em que se encontra. É necessário também sabermos o que ela é capaz de fazer com ajuda do outro, o que traduz a sua capacidade potencial. Nesse sentido, é fundamental o papel do adulto e dos iguais na atividade lúdica como corpo de apoio, seja através da palavra, seja através da ajuda concreta. Em síntese, o nível de desenvolvimento de uma criança é o somatório das suas capacidades real e a potencial.

Finalmente, o exercício e o jogo como elementos constitutivos da atividade lúdica infantil servem como fios condutores na construção do vocabulário psicomotriz da criança e na construção do vocabulário expressivo, determinando assim sua evolução.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MAUSS, M. *Sociedade e antropologia*. São Paulo: Editora da USP, 1974.
- MELLO FILHO, J. *O ser e o viver*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Edita, 1994.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Porto Alegre: Edita, 1994.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade — alternativa pedagógica*. Porto Alegre: Edita, 1995.

PIAGET, J. *La formación de símbolo en el niño*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1986.

_____. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morota, 1975.

SCHWARZ, F., DURAN, G. e MORIN, E. *Mircea Eliade: o reencontro com o sagrado*. Lisboa: Nova Acrópole, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1982.

_____. Aprendizaje e desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje, 1984, n. 27-28, p. 105-116.

WALLON, H. *De acto al pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro, 1978.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelo-

na: Gedisa, 1979.

_____. *El proceso de maduración del niño*. Barcelona: Laia, 1979.

NOTAS

¹ A palavra jogo, no texto, significa a ação do brincar.

² Marcel Mauss, antropólogo francês que, ao estudar as técnicas corporais, faz algumas referências significativas ao processo de imitação.

UNITERMOS

Desenvolvimento, aprendizagem, processos mentais elementares e superiores, simbolismo e vocabulário psicomotor.

* Airton Negrine é titular do departamento de ginástica e recreação e professor-orientador do curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS..