

# **“O JOGO NA EDUCAÇÃO”**

**AUTOR: Professor Doutor Levi Leonido Fernandes da Silva**

**Departamento de Educação e Psicologia**

**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

**Portugal**

## **RESUMO**

Este artigo reflecte quer pela consubstanciação histórica, quer pela nossa prática lectiva actual, a necessidade crescente em criar ou recriar o jogo como fonte primordial e auxiliadora da educação, assim como ponte preferencial entre o saber e o prazer em saber, ambos factores importantes na sedução e na abordagem educativa contemporânea cada vez mais exigente com toda a comunidade educativa.

Os desafios que constantemente surgem aos responsáveis pela educação das novas gerações (pais e professores) passam, se bem que em parte, por uma acertada aposta numa escola pluridimensional, onde o prazer e o conhecimento convivam saudavelmente, para além de estarem na sua essência, ladeadas de práticas interdisciplinares de carácter lúdico implementadas nos planos curriculares ou extra-curriculares das nossas escolas. O que realmente interessa é saber o que fazer e, se assim quisermos, como fazer melhor... A barreira das emoções e da sensibilização artística só é ultrapassada e compreendida através de abordagens coerentes e ao mesmo tempo lúdicas, se bem que no seu cerne está bem patente a responsabilidade de formar seres humanos mais conhecedores do mundo, da vida e principalmente fazê-los sabedores das suas capacidades e das suas fraquezas. Só de uma forma sustentada e prazerosa poderá nascer uma escola rejuvenescida e clara de objectivos à luz das nossas leis prodigiosas e da nossa prática educativa, há luz do tempo em que vivemos, paupérrima e ultrapassada, por vezes.

## A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Antes de mais, consideramos como estritamente necessário, fazer algumas considerações históricas, no que diz respeito à importância do acto de brincar, do jogo e do aspecto lúdico na educação. Assim sendo, começamos por dizer que, a presença de actividades lúdicas remonta aos tempos primitivos, pois têm-se evidenciado através de registos da presença de brinquedos infantis em diversas culturas do passado. Desde a pré-história, este aspecto teve a sua intervenção, dado que era caracterizado como actividade fundamental, por ser efectivamente intrínseco à alma humana, pois brincar é inerente à natureza humana de cada ser, seja qual for a sua proveniência, descendência ou origem mais remota.

Tanto na Grécia como no Egipto, enquanto civilizações antigas, o aspecto lúdico estava de sobremaneira representado no dia-a-dia dos adultos, pois era a família que educava de uma forma geral artisticamente os seus filhos, ou promovia esse gosto (as artes e os ofícios) na criança ou no adolescente em formação. Evidentemente que o papel na formação por parte das famílias, foi sendo substituído pelas escolas, aquando da aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita, tornando-se as escolas no principal veio reprodutor de formação nestas civilizações. Para Ramos (2000) parafraseando Manacorda, este tipo de ensino, ou seja, o escolar, já tinha as suas acções educativas aplicadas em conformidade com as idades dos aprendizes e, segundo as dificuldades apresentadas, usavam metodologias e estratégias baseadas na ludicidade e, principalmente, na utilização do jogo a par da diversão, para por exemplo ensinar de forma prazerosa a matemática no Egipto. Mas foi na Grécia que, pela mão de Platão, se apresentaram os primeiros estudos sobre o aspecto lúdico e as correspondentes influências na educação e a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças, como elemento facilitador do seu processo de aprendizagem, nomeadamente na matemática.

Já na Idade Média, com a ascensão do cristianismo como elemento de revolução cultural, o jogo era tido como imoral, dada a sua suposta ligação ao prazer profano. Desta feita, a pedagogia passava a ser conduzida por tentativas várias de índole excessivamente disciplinar, baseada na disciplina, no controle, na obediência, entre outros, tendo somente em conta o mundo do adulto, ignorando por sua vez o mundo da criança. Em resultado desta prática, surge um completo alheamento e desinteresse por parte das crianças na pedagogia e nos princípios que norteavam a educação de então, restando-lhes apenas fugir da escola para encontrar as brincadeiras, os brinquedos, as actividades lúdicas e de prazer, enfim fugiam na procura do que a escola não lhe dava. Fazendo lembrar e estabelecendo um paralelismo com a

situação educativa actual, lembrando que os problemas mantêm-se, alguns deles na sua essência inalteráveis, neste início de milénio comparativamente com as primitivas razões para o alheamento dos discentes em relação à escola, pois com o é dito por Carlos Brandão (1996):

*«O melhor do colégio sempre foi “a hora de saída” (...). Depois, o melhor era o “recreio”. Pior que a hora da “entrada no colégio” só mesmo o da “entrada na sala de aula”».*

A partir do século XVI, com o aparecimento do mercantilismo e o nascimento do pensamento pedagógico, o aspecto lúdico inicia uma caminhada de relevante importância, sendo utilizado pelos jesuítas no ensino da ortografia e da gramática.

No século XVII e XVIII, surgem novas tendências e movimentos culturais, os quais já reflectem um modelo pedagógico mais voltado para o modelo HOMEM – ADULTO, onde já se têm em conta a mulher, a criança e as pessoas portadoras de deficiências. Onde também se consideram e se catalogam diferenças significativas entre a criança e o adulto, onde esta detém um papel próprio dentro do processo evolutivo e dos valores que lhes são atribuídos (fantasia, igualdade, comunicação etc.).

Surge então um novo conceito de criança:

A criança passa a ser sujeito de educação 1) *Muda as instituições educativas;* 2) *Muda as ciências humanas para dar conta do sujeito.*

Ainda nesta época, surge o ensino através do jogo defendido por Rousseau, o qual reivindica novos conceitos respeitantes ao ritmo de crescimento das crianças e da valorização das suas próprias características infantis. Seguidamente aparece-nos Froebel, o qual contribui fundamentalmente para a criação da ideia do jogo, valorizando as tendências infantis e principalmente a importância do jogo livre no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo que tudo o que se produzia no sentido da valorização do jogo, passa-se pela pedagogia do jogo, assim como o defenderam Maria Montessori, Pestalozzi e John Dewey.

Mais tarde, os seguintes pedagogos que iremos abordar nesta parte do capítulo, Piaget e Vygotsky. Os quais trazem novas propostas científicas que valorizam a participação activa do sujeito na aprendizagem. Onde sucintamente Vygotsky confere funções pedagógicas às actividades lúdicas, nomeadamente nos jogos, as brincadeiras e o *faz de conta*. Enquanto que Piaget confere maior relevo a uma tendência natural dos jogos, constituindo-se na expressão e na condição para o desenvolvimento da criança nesta etapa infantil, dado que as crianças quando jogam, assimilam e podem transformar a realidade.

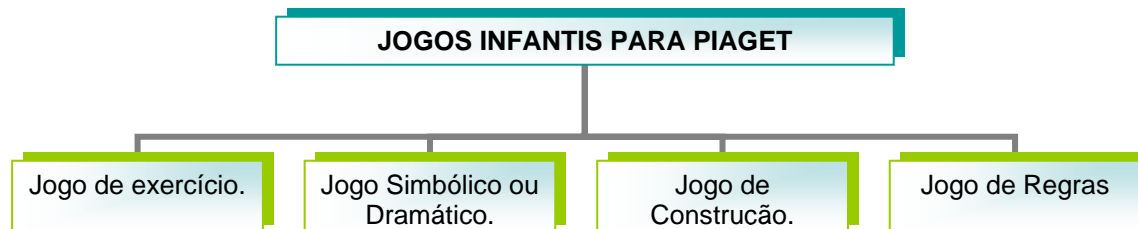
Para Piaget (1998: 239):

*«O jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade».*

Piaget (1998) acredita que o jogo é essencial na vida da criança. Inicialmente o jogo como exercício, em que a criança repete determinada situação por puro prazer, dado que por norma aprecia os efeitos causados. Seguidamente, nas fases compreendidas entre os 2-3 e os 5-6 anos de idade, ocorrem os jogos de cariz simbólico, os quais satisfazem a necessidade da criança de não somente lembrar mentalmente o que aconteceu, mas também aliar o prazer da execução da representação. Posteriormente a estes jogos, surgem os jogos de regras, os quais se transmitem socialmente entre crianças e conseqüentemente vão contribuindo para o incremento da sua importância à medida do seu próprio desenvolvimento social. Para Courtney (1980:94):

*«O jogo de regras, implica o relacionamento social, uma vez que são regulamentações impostas pelo grupo e a sua violação acarreta uma sanção».*

Ainda para Piaget (1975), existem quatro estruturas básicas de jogos infantis, as quais se vão sucedendo e sobrepondo segundo a seguinte disposição:



Destes quatro géneros de jogos, destacamos o Jogo de Regras, pois é aquele que confere à criança a capacidade de lidar com delimitações (espaço, tempo e tipo de actividade válida). A criança ou o adulto no caso de serem adaptados esses mesmos jogos a outras realidades e situações específicas, ou seja quando se ensina para ensinar crianças, há necessidade de praticar este tipo de jogos e explaná-los devidamente para que sejam concretamente bem realizados com as crianças. Ou ainda em casos especiais de acompanhamento de crianças ou adultos com problemas localizados, tais como problemas de socialização, respeito pelas pessoas e pelas instituições ou outro tipo de desregulamento social e pessoal. Em suma este tipo de jogos garante a quem o pratica, a possibilidade de saber o que pode fazer e não fazer, em conformidade com a nossa condição humana e com a nossa relação com o mundo e as suas regras. Acresce também de grande importância, o facto de se poder garantir uma certa

regularidade no que diz respeito à organização da acção, tornando-a desta feita numa acção efectivamente orgânica.

Sobre o mesmo assunto, referindo-se especificamente ao jogo dramático, Monteiro (1994:117) afirma que:

*«Toda a actividade que propicie ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-se na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada actividade corporal, é um jogo dramático».*

Para Koudela (1992) o processo de actuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos, através dos quais a liberdade e as habilidades pessoais são desenvolvidas pelo participante, dentro de um contexto de regras estabelecidas, tornando-se gradualmente num jogador criativo. Evidentemente que os jogos dramáticos, são normalmente baseados em problemas a serem solucionados, para os quais os participantes desenvolvem estratégias, praticam a reflexão e usam a imaginação para desvendar uma situação proposta.

Toda esta capacidade criativa e de espontaneidade apresentadas esbarram com algumas dificuldades na sua prática, pois como reafirma Monteiro (1994:72):

*«Toda a capacidade de criatividade e espontaneidade, apresentada nos jogos de “faz de conta” das crianças está tolhida no adulto. Em seu lugar encontramos, muitas vezes, respostas prontas, estereotipadas, atitudes cristalizadas em relação a determinadas situações novas ou situações já conhecidas para o indivíduo».*

Para Vygotsky (1998) em relação fases e à participação do indivíduo no seu próprio desenvolvimento, contrasta frontalmente com o que acima defende Piaget. Pois considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento. Sendo que para ele, o sujeito nem é activo nem passivo, simplesmente é interactivo. Dado que a criança usa essas interacções sociais como formas privilegiadas de acesso a informação.

Ainda para o mesmo autor (1998), dever-se-á estabelecer sempre uma relação íntima entre o jogo e a aprendizagem, integradas naturalmente em algumas das ideias base da teoria do desenvolvimento cognitivo. Sendo que o principal factor de desenvolvimento cognitivo da criança é resultado da interacção entre ela mesma e as pessoas com quem mantém contactos assíduos. Deste contacto e seus resultados, surgem as inevitáveis sustentações teóricas adstritas à Teoria do Desenvolvimento Próximo de Vygotsky. Onde incomensuravelmente se definem estes estádios naturalmente diferenciados de desenvolvimento actual da criança *com* ou *sem* auxílio de alguém que lhe seja próximo, por exemplo os pais, os amigos ou os

professores. É como se de uma ajuda adicional se tratasse, levando-nos a concluir que a criança pode ir mais além do que poderiam ir somente por eles próprios. O que refere sobre esta matéria, o próprio Vygotsky (1979:138) é que:

*«No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correcto de pedagogia é aquele que se segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objectivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação».*

Nem todos os jogos possibilitam a edificação de uma Zona de Desenvolvimento Próximo, da mesma maneira que o ensino não consegue no jogo simbólico, criar as condições para que esta também exista e contribua para um melhor desenvolvimento das capacidades da criança através do jogo.

Por sua vez, ainda sobre o mesmo assunto, Pourtois (1999:109) refere que:

*«A noção de “Zona Proximal de Desenvolvimento” interliga-se portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe».*

Tanto Pedrosa (1995) como Mello (1997) garantem que a interacção social entre crianças faz com que estas aprendam a viver em sociedade, a dar opiniões, em aceitar a dos outros e, entre outras, a estabelecer regras. Adiantam ainda que, dependendo da relação estabelecida entre (organização social) teremos um determinado comportamento, assim como também é preponderante enquanto estudo do resultado, o objecto que se faculta à criança, ou seja, para Mello (1997:121):

*«O tipo de objecto oferecido às crianças, parece alterar de forma importante a interacção entre as crianças nas brincadeiras de faz de conta».*

Conforme a fase de desenvolvimento em que se situa criança, assim lhes devem ser oferecidas as brincadeiras e jogos pelo professor. O qual desempenha um papel fundamental, pois é da sua responsabilidade a criação de espaços, materiais, a própria prática das brincadeiras (inclusive a razão da escolha de cada actividade), ou seja, no fundo acaba por ser o mediador da construção do conhecimento. O educador / professor tem no jogo um aliado fortíssimo para desenvolver e fazer entender conceitos. É também da sua responsabilidade a ampliação das vivências da criança em contacto com o ambiente físico, com os jogos, os

brinquedos e as brincadeiras com os colegas. Poder-se-á dar azo a um processo de desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança relativamente ao conhecimento estruturado e formalizado, ignorando as dimensões educativas de brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a actividade construtiva de conhecimento da criança.

Assis (1999) afirma que é preciso favorecer um desenvolvimento afectivo da criança é urgente facultar-lhe um ambiente que lhe permita ganhar confiança em si mesma e nos outros, valorizando-se, desta forma, positivamente. Isto surge quando a sua relação com os adultos em geral, nomeadamente professores e pais, se baseia no respeito, na compreensão, no carinho e, entre outras o afecto. Se a criança for efectivamente estimulada, pode alcançar muito mais sucesso que o previsível sem este tipo de relação positiva e de interacção constantes, pese embora não devemos por de parte a sua liberdade e a criatividade da própria criança. A intromissão desnecessária, por vezes existente, na criatividade e no auto-desenvolvimento e auto-formação, enquanto processo, dão por norma, azo a diversas adulterações e a actos criativos das crianças sendo versões de adultos e vice-versa. Ou seja, tudo aquilo que a proximidade geracional tem por obrigação de impedir. Entreaajuda e acompanhamento sim, substituição das suas capacidades, nunca.

Temos pois que (adultos em geral), acima de tudo compreender a criança, para que não se repitam alguns ridículos e vergonhosos atentados ao mundo da criança em formação. Para Seber (1995) e Wechsler (1993) garantem que é fundamental a relação emocional entre o professor e o aluno, assim como com os pais. Urge dar preponderância ao acto de brincar, por parte dos professores, pais e outros adultos que possam interferir positivamente ou não no seu desenvolvimento (criança). Subentende-se facilmente que nas palavras proferidas por Seber (1995:64) as crianças:

*«Só podem compreender o seu dia-a-dia reflectindo sobre ele no decorrer das brincadeiras e aprendendo a partilhá-las com o quotidiano dos colegas. Em virtude desse desconhecimento, aqueles que encerram a brincadeira como “folga”, acabam achando que o simples facto da criança viver as suas experiências diárias já é suficiente, como se as experiências pudessem ser assimiladas sem esforço algum a partir do desenvolvimento da capacidade representativa (...) respeitar a criança significa entender que cada uma delas brinca do que vive, como vive e como compreende viver».*

Esta tarefa de compreender é fulcral, para que de uma forma mais acentuada e apurada, o professor ou outro adulto, seja capaz de estimar e respeitar as diferenças e a diversidade de postura de cada criança, bem como respeitar os seus ritmos de aprendizagem e assimilação de

conceitos básicos em geral. Pois como refere Santos (2000) não há estilo bom ou mau e sim diferentes, cada indivíduo possui o seu e isso não o torna inferior a ninguém. Sendo que este respeito e esta atenção para com a diversidade, constituem a base do comportamento de um qualquer adulto, o qual interfira no desenvolvimento e formação da criança. As crianças vêem de forma diferenciada o jogo, pois não as influenciam de igual maneira, uma vez que cada criança é possuidor das suas preferências e gostos, assim sendo torna-se importante questionar e reflectir sobre as diferenças individuais. Par Araújo (1998) afirma que temos a obrigação de observar as crianças e a sua história, para não as rotular, pois se as observarmos e percebermos, podemos isso sim, proporcionar às crianças actividades que favoreçam a liberdade de escolha.

Tanto Seber (1995) como Pedrosa (1995) reivindicam a importância da presença do adulto no instante em que as crianças estão brincando, valorizando e promovendo, sempre que possível, a interacção entre crianças. Neste contacto entre crianças e adultos, estão as propícias etapas do conhecimento e desenvolvimento da criança. Para Montoya (1996) citando Araújo (1998) refere que as crianças que não falam com os pais sobre o seu passado, presente e futuro, raramente conseguem reorganizar-se conscientemente no plano das suas acções.

Para Rocha (2000:48) ainda sobre o papel do professor:

*«Ao professor cabe organizar o brincar e, para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento».*

A vivência da própria ludicidade como prática pedagógica durante o processo de formação do professor, pode e deve incitar o acto criador e recriador, crítico, afiar a sensibilidade, o entendimento de liberdade e de regozijo de viver. Assim sendo, a forma de manifestação lúdica aguilha o assistir de experiências axiológicas, pela geração de novas e relevantes valores tais como: 1) respeito pelo outro; 2) Lealdade; 3) Cooperação; Solidariedade etc.

A dimensão lúdica na formação do professor permite que ele próprio se questione quanto à sua postura e conduta, em relação ao objectivo primeiro de proporcionar aos discentes um desenvolvimento de índole holística e integral.

Ainda sobre o papel do professor, este deverá ter sempre presente e ter conhecimento do saber que a criança edificou na interacção com o seu meio familiar e com todo o ambiente sociocultural, para que faça qualquer proposta pedagógica ou actividade lúdica. Este deve promover a brincadeira como princípio fundamental e orientador de todas as suas actividades didácticas e pedagógicas, permitindo que as manifestações de índole corporal encontrem



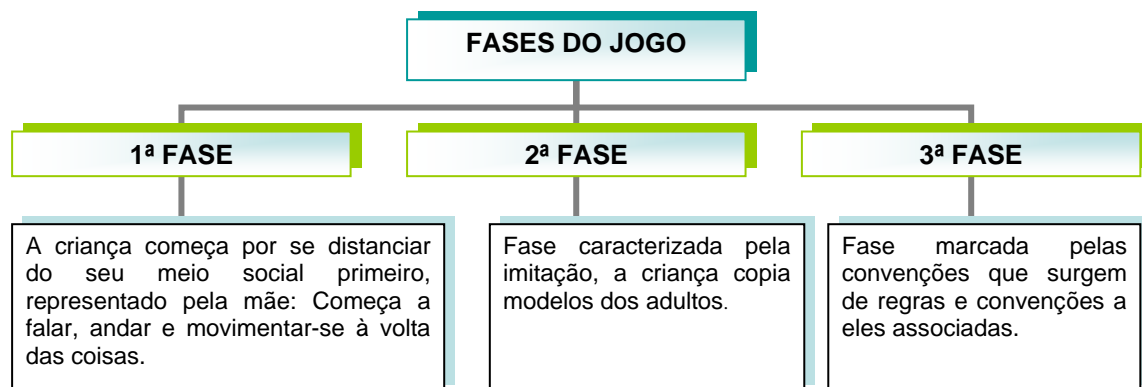
significado na ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo. Esta tentativa de encontro entre necessidades e condições de trabalho, na interacção gratificante entre a criança e o docente, terá que ter como ressalva importante, o seguinte estudo sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, levado o cabo por Negrine (1994:20) onde afirma que:

*«Quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da actividade lúdica».*

Vygotsky (1998) acha que as maiores aquisições das crianças são conseguidas através do brinquedo, as quais futuramente se tornarão no seu nível básico de acção real e moralidade. Oliveira (1997) acha que o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo na criança. Para Wajskop (1999:35) baseando-se em Vygotsky:

*«A brincadeira cria para as crianças uma Zona de Desenvolvimento Proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível actual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz».*

Vygotsky citado por Lins (1999) destaca três fases que classificam o acto de brincar com relação directa com o mundo que rodeiam a criança:



Fazendo correspondência e jus ao que entendem de forma diferente Piaget e Vygotsky, acerca do jogo, pois Piaget retrata para o feito o *jogo simbólico*, enquanto que Vygotsky refere abundantemente o *faz de conta*. Vygotsky (1989:109) refere ainda acerca do brinquedo que:

*«É enorme a importância do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objectos externos».*

O jogo, compreendido sob a óptica da utilização do brinquedo e da promoção da criatividade, deverá achar maior espaço para ser compreendido como educação, na medida em que os docentes devem compreender melhor toda a sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança.

O uso do brinquedo / jogo educativo, para Kishimoto (1999) se usado com fins estritamente pedagógicos, constituem um importante instrumento para a solução de situações de ensino e aprendizagem e, em geral, no desenvolvimento infantil. As funções educativas, segundo a mesma autora, somente se reportam aos brinquedos educativos, os quais devam estar classificados de acordo com as capacidades que desenvolvem na criança e, principalmente quando usados em tarefas de ensino e aprendizagem, ou seja, quando a dimensão educativa está presente no instante em que as situações lúdicas são intencionalmente promovidas pelos adultos, com a finalidade estimularem certos tipos de aprendizagens e assimilações de conhecimentos de índole educativa.

Ramos (2000) não está em sintonia perfeita com Kishimoto, pois acha que é no relacionamento com o meio que a criança vai construindo o seu conhecimento e vai de certa forma manipulando os dados da realidade através das diferentes áreas do aspecto lúdico, as quais são reorganizadas, reelaboradas e transformadas ininterruptamente.

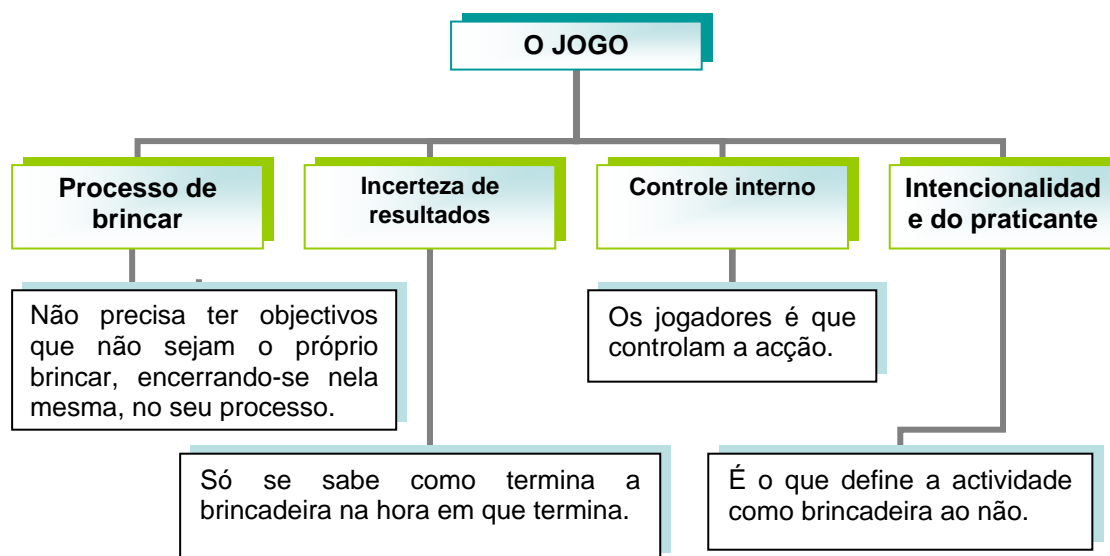
Para o mesmo autor (2000), na função lúdica, quando educativa, estão intransigentemente presentes, tanto nas brincadeiras como nos jogos, sejam eles espontâneos ou dirigidos. Todas as variantes de jogos e de actividades lúdicas, para esta autora, acabam por contribuir e por ajudar na formação e desenvolvimento integral, quer em termos físicos, intelectuais ou morais, na constituição da sua individualidade e na formação do seu carácter e personalidade. Ou seja, implicam sempre alguma aprendizagem, quanto mais não seja as regras do jogo, as variantes do jogo, a compreensão de sentimentos, a relação com os outros e com o mundo, bem como a relação com o prazer e lazer adstritos a estas práticas. Se bem que estas práticas contribuem para um enriquecimento do conceito de ludicidade e para a sua demarcação do conceito de divertimento. Pois para Luckesi (2000:52) citando Ramos:

*«... um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na acção, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a actividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras».*

Para Rousseau a criança pensando e sentindo à sua maneira, não poderia aprender senão de forma activa pensando a ciência a seu modo e, assim, reinventando-a ao invés de repisar as

suas fórmulas verbais. Ainda Ramos (2000) citando Kamii e DeVries, acha que a criança aprende mais nos jogos em grupo que através de muitas lições e folhas mimeografadas, pela oportunidade de desempenhar um papel activo nessas aprendizagens, para além da interacção social que os mesmos implicam e promovem claramente.

Kishimoto (1999) acha que a intencionalidade em busca de resultados práticos, relativamente ao dirigismo dos jogos e brincadeiras, podem promover a perda das suas próprias características, tais como a liberdade na acção do jogador, a flexibilidade, a relevância do próprio processo de brincar, mesmo sendo modificados para promover aprendizagem de conceitos e habilidades específicas: Para a mesma autora o processo o jogo com estas características, tem que ter em conta quatro itens importantes na sua implementação, processo e resultado final:



O jogo didáctico não deve ser descaracterizado, para que se torne somente lúdico, sendo que para tal, às vezes, é necessária a intervenção de um adulto para não deixar perder de vista alguns dos basilares objectivos e regras do jogo. Ramos (2000:172) acha que se deve intervir relativamente:

*«...à organização do tempo, dos materiais, e do espaço no qual as crianças se movimentam e não na actividade em si, permitindo à criança, a liberdade de “ir” e de “vir” na actividade, bem como a sua flexibilidade para reordená-la, sem entrar em conflito com a sua acção voluntária, admitindo a “incerteza” quanto aos resultados tão comuns a estas actividades».*

Para que o jogo educativo se configure como lúdico, não basta, quer pelo educador, quer pelo praticante / jogador que seja definida a actividade como tal, sendo que se torna premente a intencionalidade do praticante em cooperar com a sua participação na

acção em causa. Podemos então concluir que, poderá ser o sujeito do brincar (a própria criança), a definir a actividade como brincadeira ao não, pois é ela que nos pode apontar o estado da arte do lúdico nas actividades escolares.

Para Kishimoto (1999:72), relativamente ao mesmo assunto, onde se refere o papel da intervenção de um adulto numa actividade ou jogo educativo, esta acha que:

*«... quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagem surge a dimensão educativa. Desde que sejam mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a acção intencional da criança para brincar o educador está potencializando as situações de aprendizagem».*

Os jogos não são efectivamente valorosos não só pelo interesse geral que por norma despertam, ou ainda pela alegria que quem matem contacto com eles tem, mas também por carregarem em si próprios uma dimensão educativa fulcral, dado que ambos proporcionam a quem os pratica, momentos ricos de pleno desenvolvimento integral, entre os quais se contemplam os campos físico, emocional, mental e social do ser humano em geral. Os jogos têm o dom de oferecer e proporcionar aos seus praticantes excelentes situações de prazer, na sua prática na escola, nomeadamente no sentido de amoldar atitudes e comportamentos. Não queremos com isto dizer, que os jogos resolvem todos os problemas, ou que constituem a fórmula mágica para a solução de questões menos simples, pese embora saibamos que trazem consigo incontestáveis potencialidades, no que concerne ao desenvolvimento do espírito de grupo, das vivências corporais, do prazer da sua execução e da simples e salutar convivência social entre participantes e orientadores. O jogo está directamente ligado à liberdade, pois capacita a pessoa para que construa a sua própria personalidade, de ser ela mesma, estando só ou acompanhada por outra pessoa. Para Cottle (1975:150):

*«O jogo é um dos primeiros passos da evolução pessoal e social. É um passo de formação e de entrar em contacto com um mundo aparentemente de infinitas possibilidades».*

A promoção destes jogos nas instituições de ensino são formas fundamentais para a ascensão e desenvolvimento de habilidades criativas e inventivas por parte dos discentes. Para Duarte, Jr. (1995:67):

*«A educação é, por certo uma actividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia».*

Com alguma regularidade, nas escolas, quando se fala em recreação ou lazer, imediatamente se associa aos jogos. Mas uma coisa são as brincadeiras não organizadas e de índole completamente livre, portanto desprovidas de regras, sofrendo alterações e modificações a qualquer momento e, outra coisa é, precisamente o oposto com a carga excessiva de regras e resultados esperados. Porque brincar é por natureza um acto espontâneo e livre na sua configuração, enquanto que jogar é efectivamente mais limitado em termos de liberdade de acção, pois grande parte da sua existência deve-se à preconcepção de ideias e organização de regras, capazes de elucidar e regular o participante.

Os jogos para Banzer (1997:78):

*«Caracterizam-se por uma organização melhor elaborada, pois pressupõe regras mais ou menos complicadas, pré-fixadas e obedecidas por todos. Numa definição, podemos dizer que os jogos são formas de comportamentos recreativos que tendem a seguir um padrão, em geral construídos e compartilhados por vários indivíduos. Costumam ser actividades sociais, em que os participantes, individualmente ou com membros em equipas, tentam, por habilidades ou por sorte, alcançar determinado objectivo, sujeitando-se às regras que regulam a actividade».*

Sabemos que não é propriamente fulcral a espontaneidade do jogo como actividade importante no desenvolvimento da criança, mas sim o exercício pleno no universo da imaginação no que concerne às seguintes capacidades: 1) Capacidade de planear; 2) Capacidade de representação de papéis e situações do quotidiano; 3) Carácter social das situações lúdicas, regras inerentes e conteúdos reportadas às diversas situações.

De forma sintética podemos aventar sucintamente o que Vygotsky (1999) destaca relativamente ao jogo, pois para ele a regra e a situação imaginária caracterizam fundamentalmente o conceito de jogo infantil. Se bem que também considera a imaginação como um outro elemento importante neste processo. Ou seja, principalmente destaca o papel da imaginação na sua plena relação com a actividade criadora, pois os processos subsequentes a esta prática, levam a que a criança através dos jogos, pode representar muito mais do que aquilo que viu até aqui durante a sua existência. Destacamos aqui mais uma afirmação sobre a importância e o papel dos jogos no desenvolvimento da criança, pois a partir das teorias de Vygotsky (1999:12):

*«Todos conhecemos o grande papel que nos jogos desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior*

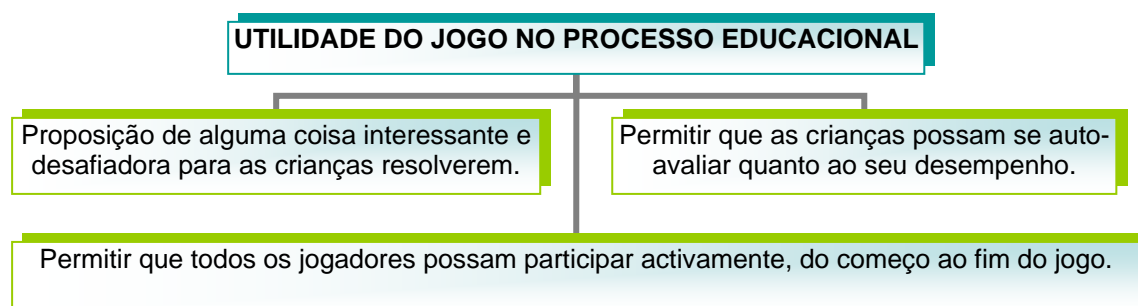
*nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança».*

Uma prática pedagógica adequada, segundo o mesmo autor, vai muito mais além do que simplesmente deixar as crianças brincarem, pois urge auxiliar as crianças a brincar, a brincar com as outras crianças e se necessário ensiná-las a brincar.

Podemos destacar algumas diferenças entre Vygotsky e Piaget no que concerne ao papel e importância do jogo no processo de desenvolvimento da criança. Enquanto que em Vygotsky se fala em *transformação* criadora, em Piaget fala-se somente de *assimilação do real ao eu*. Pese embora que, tanto para um como para o outro, a transformação do real segundo as necessidades da criança é referida. Mas, enquanto que para Vygotsky a criança cria, desenvolvendo um comportamento combinatório, a partir do que já conhece em facto, das conjunturas do meio e, por norma, em função das suas preferências e necessidade, para Piaget a imaginação nada é mais que uma acção /actividade deformadora da realidade.

Para Palangana (1994) são consideradas como radicalmente adversas as visões que estamos a explanar, no que concerne ao papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. Pois para Vygotsky o jogo proporciona alterações das estruturas, enquanto que para Piaget (1975) o jogo é dominado pela assimilação, onde a criança apreende no jogo o que percebe da realidade às estruturas, o qual já as construiu e neste sentido o jogo não pode ser tão determinante na modificação das mesmas estruturas.

A importância e valorização real do conteúdo de um jogo deve sempre ser compreendido em relação directa com o desenvolvimento actual em que a criança se encontra, ou seja, como a criança raciocina e adquire conhecimento. Constance Kamiie (2000) defende que há que ter em conta os seguintes factores relacionados com o uso do jogo, para que sirva eficazmente a criança dentro do processo educativo normal:

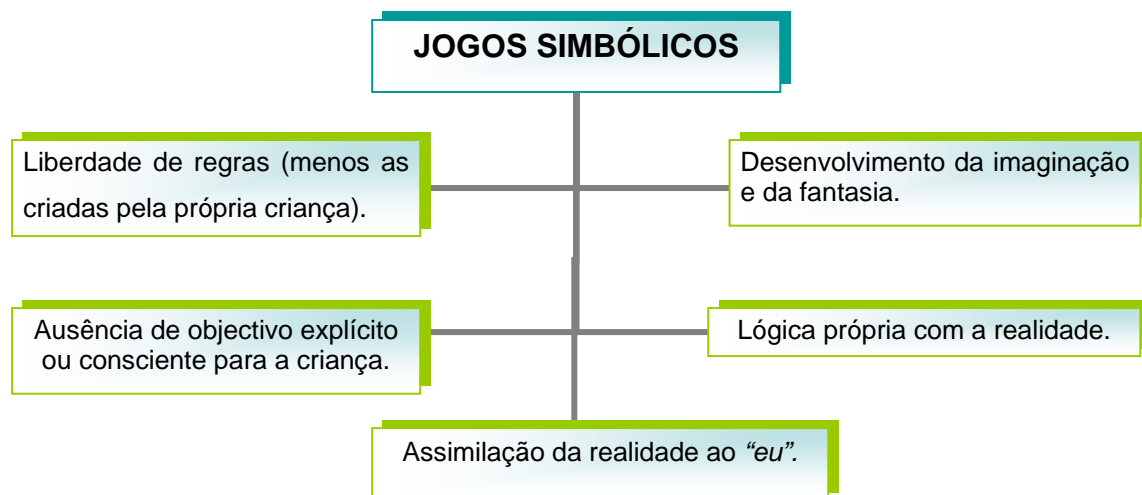


Para Aguiar (1997:58) citando Piaget (1998):

*«A actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa».*

O Jogo Simbólico consiste numa representação corporal do imaginário, onde domina a fantasia, sendo que a actividade psicomotora exercida acaba por agarrar a criança à realidade. A própria criança pode através da sua imaginação, por norma extremamente fértil, transformar a sua vontade, mas quando expressa essas mesmas actividades corporalmente, necessita de estabelecer uma relação de respeito efectivo sobre a realidade concreta e as relações com o mundo real. Assim sendo, quando a criança tiver mais idade, pode-se estrategicamente estimular um decréscimo das actividades centradas em si mesma, para que vá alcançando uma socialização gradualmente eficaz.

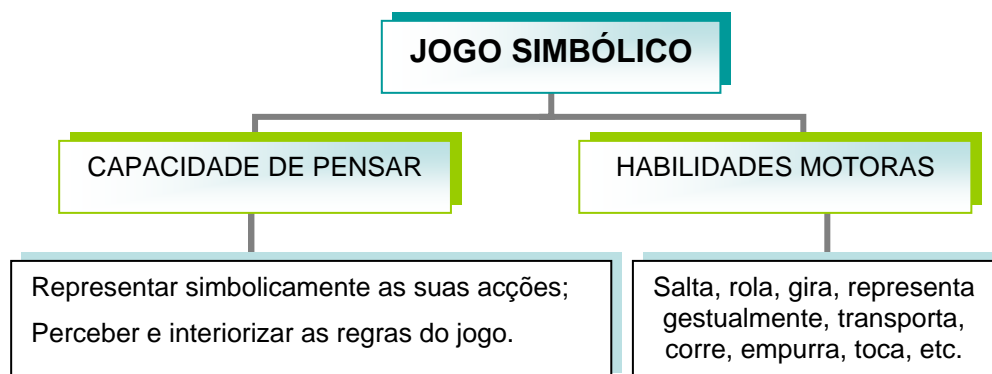
O Jogo Simbólico reparte-se em:



Neste tipo de jogo a criança vai sendo alvo de modificações, conforme vai progredindo e desenvolvendo o mesmo jogo, no que diz respeito à sua intuição e à sua operação. Naturalmente que está bem patente nesta fase, a inclinação natural para a imitação, onde a criança busca incessantemente alguma coerência entre estas práticas e a realidade que conhece.

As crianças em idade pré-escolar, ainda não detêm um raciocínio lógico acentuado e suficiente para que elas consigam consistentemente dar uma explicação coerente para muitas das coisas e situações que lhe acontecem neste processo complicado, mas aprazível do jogo. Uma vez que o poder de fantasiar ainda subjuga o poder de explicar.

Através deste tipo de jogo (simbólico) a criança pode exercitar dois elementos fundamentais no seu desenvolvimento físico e psicológico:



É durante este processo que os bonecos se transformam em pais e mães como as crianças os desejam e, onde o chão da sala passa a jardim de merendas, ou ainda onde os lápis são árvores grandiosas, entre outros, as cadeiras passam a ser carros de grande cilindrada... enfim onde tudo é possível. É aqui que, durante o natural desenvolver do Jogo Simbólico, a criança ensaia comportamentos e papéis, tenta projectar-se em acções naturais dos adultos, prepara atitudes, desenvolve valores, hábitos para os quais não está preparada na realidade, dando-lhes desta forma um significado aquém das suas reais possibilidades.

As regras também são importantes e parte integrante no Jogo Simbólico, se bem que não têm como objectivo desenvolver o carácter de antecipação e de sistematização habitual nos Jogos de Regras ou de índole mais regrada.

Portanto, devemos explorar algumas das potencialidades dos jogos e os seus efeitos nas crianças, tal como refere Lúcia Zacharias (1996:12):

*«Didacticamente devemos explorar com muita ênfase as imitações sem modelo, as dramatizações, os desenhos e pinturas, o faz de conta, a linguagem, e muito mais, permitir que realizem (crianças) os jogos simbólicos, sozinhas e com outras crianças, tão importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e para o equilíbrio emocional».*

Naturalmente, que para que o jogo e o aspecto lúdico tenha uma aceitação e um papel deveras importante em todo o processo educativo, bem como outros aspectos do desenvolvimento e do conhecimento, como é por de mais comprovado, urge dizer, a par do que afirma Kramer (1996:19) que:



*«Mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que actuam, efectivamente participar da sua concepção, construção e consolidação».*

Sobre o mesmo assunto, Farias (1999:68) adianta uma explicação sobre o que a escola pode atentar no que diz respeito à inclusão ou não das actividades lúdicas, sendo que:

*«A escola, retirando praticamente dos seus programas as actividades lúdicas, entre elas as artísticas, descuida da educação estética, privilegia a razão e limita o acto de construção do conhecimento a uma racionalização intelectualista».*

O paradigma da abordagem lúdica na educação, como fio condutor e meio importante de transformar todo o processo educativo, num caminho mais prazeroso, ainda não é (infelizmente) concebível e compreensível por parte da sociedade actual, bem como ao longo de toda a história.

O aspecto lúdico deve ser entendido como meio de construção do saber, capaz de demonstrar que a relação entre a educação e a ludicidade trazem, ou podem trazer, grandes e valiosos contributos na formação do ser humano. O defender desta prática pedagógica centrada na actividade do brincar, do lazer e do jogar, criam significativas mudanças no complexo processo de ensino e de aprendizagem, dado que remete à transformação do espaço escolar num espaço completamente integrador, dinâmico, onde verdadeiramente se destacam o desenvolvimento cognitivo dos discentes, a par de uma contemplação da dimensão grandiosa onde se processa a formação integral e plena do ser humano.

Para Simão de Miranda (1985:293), descreve Cotrim e Parisi, numa releitura de Claparède, que:

*«A escola deve ser activa, mobilizando a actividade da criança, servindo-lhe de laboratório para que a mesma possa tirar um partido útil do jogo, sendo-lhe um meio alegre, fazê-la amar o trabalho, ao invés de detestá-lo».*

É bem possível entender que a margem de manobra do aspecto lúdico e, consequentemente a ludicidade em si, ainda são pouco explorados nas escolas e, quando isso acontece, inúmeras vezes, erroneamente, há pouca receptividade por parte de alguns pais, directores de escolas e pela sociedade em geral. Pois estes conceitos são por norma confundidos com actos de menor importância educativa e pedagógica, se bem que o cerne da questão, está como não poderia deixar de ser, na concepção geral do que é e em que consiste uma prática baseada em aspectos lúdicos, da utilização do jogo ou outras forma de facilitar/solucionar na educação alguns dos seus problemas e muitos dos seus paradigmas.

A actividade lúdica (latim *ludus*) ao longo do tempo, ganhou efectivamente relevância e apreciação como estratagema eficaz na edificação do conhecimento, a qual para Luckesi (2000:16) é:

*«A experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus actos».*

Ou seja, entende a ludicidade como um estado integral, um estar pleno no que se realiza com prazer, o qual pode estar presente em variadas conjunturas na nossa peregrina existência. Feijó (1992:87) defende que:

*«O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das actividades essenciais da dinâmica humana».*

Para campos (1986) a ludicidade poderia ser a ponte da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como factor motivante de qualquer tipo de aula. Pois esta (ludicidade) ainda não foi grandemente percebida nem muito menos compreendida, como factor importante do desenvolvimento humano, a qual deveria ser estudada e vivenciada na sua plenitude. Pois desta forma, Santos (1997) diz que esta prática possibilita ao educador, entre outras coisas, conhecer-se a si próprio como pessoa, saber das suas possibilidades e limitações naturais, deter uma visão sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e consequentemente do adulto.

Para Huizinga (1996:11):

*«A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrado».*

Ainda para o mesmo autor (1996:4):

*«Creio que, depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens (!) merece um lugar em nossa nomenclatura».*

São notórias as noções do homem lúdico e do jogo, como fazendo parte da vida do ser humano. Os conceitos de carácter lúdico e do jogo devem estar sempre integrados no conceito de cultura, pois o jogo é um fenómeno cultural, o qual tem grande importância na formação do ser humano.

Portanto, achamos que brincar é para a criança tão ou mais importante quanto o trabalho é importante para o adulto. Com intencionalidade ou não, este acto acarreta dados do quotidiano capazes de desenvolver um *fazer activo*, feito ou relacionado com o mundo grandioso do imaginário.

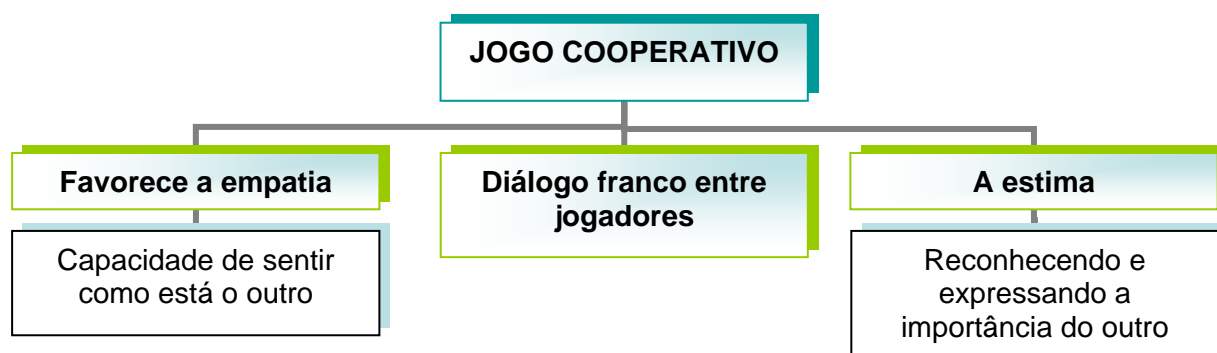
Uma das vertentes ou domínios recentemente propostos por Brotto (1999:15) dizem respeito à implementação dos jogos cooperativos, partindo do princípio de que se o importante é competir, o fundamental é cooperar:

*«Eu creio, afino e aposto que se nos alfabetizamos em “JOGOS COOPERATIVOS”, teremos criado uma nova linguagem, uma linguagem capaz de melhorar os homens – mulheres e, conseqüentemente, de melhorar o mundo».*

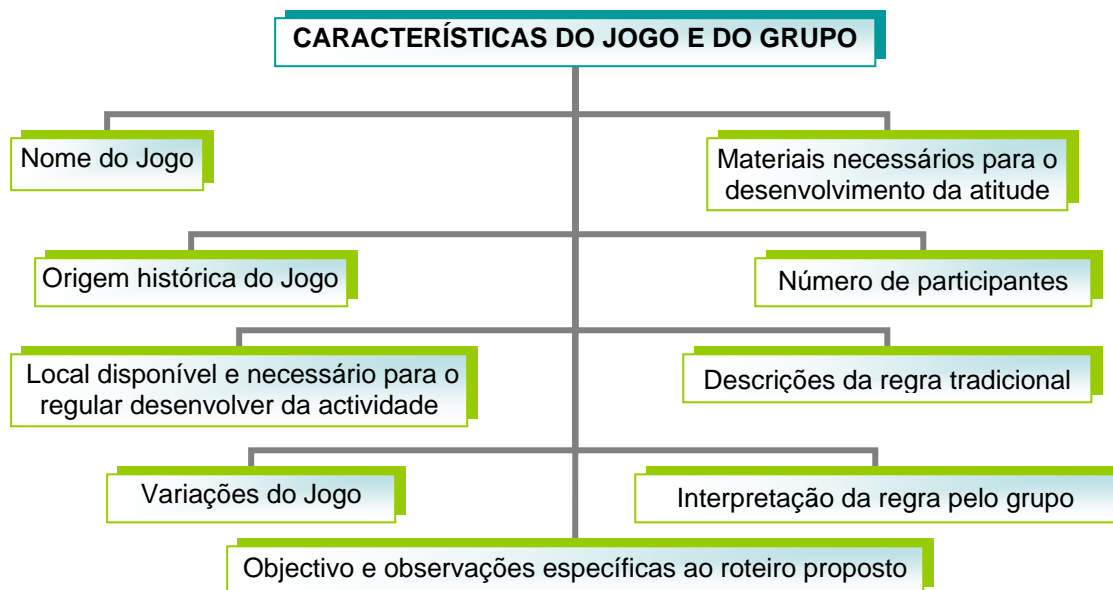
Para Leonard, citado por Brotto (1999:33):

*«A maneira com que se joga pode tornar o jogo mais importante do que imaginamos, pois significa nada menos que a maneira como estamos no mundo».*

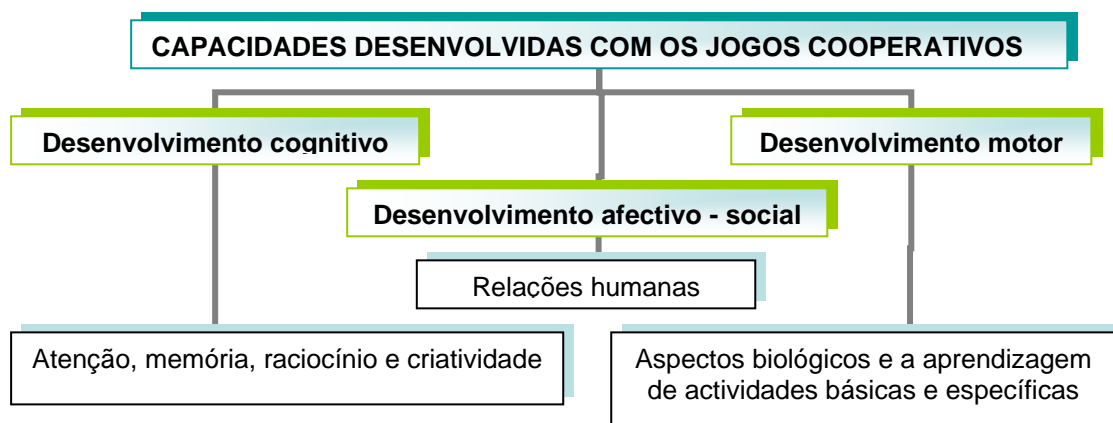
Nestes casos, a cooperação torna-se essencial aos trabalhos de grupo, nas actividades desenvolvidas nas escolas, acautelando desta forma, a competição para alcançar metas comuns; evita também a passividade, permitindo a criação e cooperação de todos assim como evita a agressão física (comum em jogos competitivos). No fundo, cooperar é ter a capacidade de trabalhar em prol de objectivos e metas comuns.



Sabemos que o jogo desenvolve um espírito construtivo entre as pessoas e desperta a sua imaginação, tendo obviamente meios e finalidades a atingir. O espaço e o tempo, são importantes para a definição do próprio jogo, bem como outros itens a ter em conta, nomeadamente:



Depois de realizado o diagnóstico do jogo, a intervenção do professor torna-se fulcral no sentido de alcançar e alargar objectivos anteriormente propostos. O jogo deve ser instituído na escola com os devidos fins pedagógicos, fazendo parte de uma caminhada auxiliadora para as crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral. Por exemplo, os jogos cooperativos entre os 4 e os 14 anos de idade, favorecem as seguintes dimensões do desenvolvimento:



A escola deve ter como prioridade o respeito e a promoção da diversidade dos seus discentes, valorizando a pluralidade, o movimento e a corporeidade e, evitando, conseqüentemente, a linearidade, a passividade, a homogeneidade. Poder-se-á desta feita, pensar que, a escola tende a resgatar, no seu espaço, a vida, o dinamismo e o prazer, que (infelizmente) há muito foram olvidados, dada a preocupação em demasia com a transmissão de conteúdos, tidos como verdades universais e inalteráveis na sua filosofia de

implementação nas escolas. Os jogos para além de serem fundamentais em todo o processo educacional, acabam por serem centrais na cooperação entre cidadãos.

Necessitamos de afirmar o aspecto lúdico está inerente ao homem sendo expressado através do jogo. Desde o início da humanidade até os dias actuais o jogo está presente na vida do homem e dos animais por produzir e representar o lúdico. Este define o jogo como uma actividade que possui em si mesmo, ou seja faz parte da sua própria essência, ou seja, sua razão de ser. Tanto o homem como os animais, adquirem um grande capacidade de brincar, enquanto crianças, dado que quanto mais avançamos na idade menos tempo e paciência temos para brincar, até porque é socialmente reprovável a brincadeira a certas pessoas, em certas idades e a outras pessoas com cargos destacados de poder, ou até mesmos os professores que não podem dar largas ao jogo e ao acto de brincar nas suas salas de aula. Portanto retiramos do nosso quotidiano aquilo que nos fez aprender e que nos facilitou a compreensão de tantas das nossas dúvidas e incertezas, das nossas alegrias e da grande carga de prazer e positividade que estavam adstritos a esta prática fantástica que é brincar. Depois de munidos dessas aptidões desenvolvidas e aperfeiçoadas através do jogo e pelos aspectos lúdicos das nossas vivências, pomos de lado estas mais valias, como se agora as desprezássemos, como se agora de pobres passássemos a milionários, não podendo por isso conviver com muita gente, nem muito menos brincar e ser solidário, ou ainda não sermos quem somos... crianças em tamanho grande...

Sabemos bem que qualquer jogo precisa de regras e um espaço delimitado previamente, ou seja, possui certas regras dentro do tempo e espaço, verifica-se uma íntima relação entre o jogo e a liberdade na definição de Bally (1964:10) onde refere que:

*«O jogo é o movimento da liberdade. Ele dá o limite da liberdade e o que a ameaça».*

O jogo, é uma maneira de imitar ou simular situações reais da vida. Permitindo ao homem, fazer descobertas, desenvolver criatividade, ir ao encontro do *eu* e do *outro* e renovar energia. Nele se realiza a conjugação e a síntese do pensamento e da acção do abstracto e do concreto.

Estamos convencidos que os jogos incutem altos níveis de integração do indivíduo num qualquer grupo ou actividade. Todo este processo deve caminhar da competição saudável para uma integração efectiva.

Por outro lado, achamos que actualmente se perdeu o sentido real do lúdico, dado que este se transformou prisioneiro de um leque restrito de acção, pois está arrolado nos dias de hoje a uma forma de diminuir as tensões do quotidiano e buscar o prazer, ou ainda como

forma de estimular as competições. Este espírito competitivo entre as relações humanas devido ao sistema capitalista no qual o jogo está inserido e com isto pode ter objectivos antagónicos, torna-se alternadamente no inimigo ou no aliado da sociedade.

Podemos entender o jogo como um processo de aprendizagem e descoberta de *si* e do *outro*, colaborando para a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a totalidade dos participantes são vencedores. Buscando assim o sentido real do lúdico que é o de tornar o jogo um momento espontâneo, divertido e prazeroso, sem censuras e amarras de qualquer espécie.

Já num outro contexto, mais ligado à escola, o jogo para além de estimular a criatividade e o aumento da capacidade de decisão, também pode estimular a leitura, a escrita e a pesquisa, dado que é um meio em que se consegue abranger, na íntegra, a interdisciplinaridade plena. A escola pode e deve ser organizada e inserir em seu contexto o jogo, como forma ampla e vital de cumprir funções pedagógicas e criadoras no contexto sócio-cultural em que se insere. Havendo um espaço para o jogo na escola, há também a garantia de uma educação numa perspectiva criadora, voluntária e consciente do discente. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, o jogo traz vantagens sociais, cognitivas e afectivas importantíssimas. Portanto, o jogo está numa situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exactamente pela possibilidade de interacção entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras e, entre outros, de conteúdos didácticos.

Efectivamente o “*jogo de representação de papéis*”, em que o jogador desagua num mundo fantástico de imaginação ou / e de realidade, onde o mesmo pode escolher a sua personalidade, os seus ideais e, fundamentalmente, ter um objectivo a ser alcançado na aventura de jogar com prazer. Para Andreola (1991:60) este “*jogo de representação de papéis*”, ao qual chama de Roleplaying, tem três objectivos principais:

*«O roleplaying tem como objectivo o de: 1) facilitar a compreensão de um problema, vivenciando-o na dramatização; 2) motivar a participação no estudo, análise ou discussão, com o envolvimento dos membros do grupo; 3) possibilitar a empatia dos participantes em torno de um problema pessoal ou grupal, em busca da solução para o mesmo».*

Sobre o mesmo assunto, Slade (1978:19) fala-nos sobre a distinção entre o jogo projectado e o jogo pessoal, pois refere que:

*«É o drama no qual é usado a mente toda, mas o corpo não é usado totalmente. [...] A acção principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental».*

Portanto, Andreola (1991) acerrimamente defende que este jogo contribui para o estudo, em diversas disciplinas, como também ser empregado para dinamizar a discussão de problemas administrativos, em reuniões e assembleias de empresas e outras instituições. Enquanto que para o psicólogo Alfeu Marcatto, o jogo de representação de papéis cria uma simulação e envolve quem joga porque as pessoas experimentam na prática a aventura. Num jogo ambientado num determinado período histórico, por exemplo, o jogador precisará usar conhecimentos de história, de português, de matemática, entre muitas outras áreas possíveis e imagináveis, uma vez que todo este processo torna o jogo cada vez mais interdisciplinar, tal como pretendemos demonstrá-lo neste presente trabalho. Ou seja, a interdisciplinaridade das artes e das outras áreas são inevitáveis, quando se trata de jogar, brincar, desenvolver a ludicidade e o aprender com prazer. Enfim um sem número de acrescentos a uma prática que temos desde que encaramos a nossa profissão como uma arte e como uma missão a cumprir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J.S. (1997) *Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-Escolares. Revista de Estudos de Psicologia da USP: São Paulo.*

ANDREOLA, B.A. (1991) *Dinâmica de Grupo – Jogo da Vida e Didática do Futuro.* Edições Vozes: 7ª Ed. : Petrópolis.

HUIZINGA, J. (1996) *Homo Ludens: o Jogo como Elemento da Cultura.* Editora Perspectiva: São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. (1993) *Jogos Tradicionais Infantis.* Vozes: São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. (1994) *O Jogo, a Criança e a Educação.* Edições Pioneira: São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. (1996) *Brincadeiras de Faz-de-conta e a Formação Profissionais.* Relatório enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo: São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. (1993) *Brincadeiras Tradicionais do Brasil.* FAPESP/LABRIMP: São Paulo.

MARINHO, I. P. (1981) *Educação Física, Recreação e Jogos.* Cia. Editora: São Paulo.

MONTEIRO, R. F. (1994) *Jogos Dramáticos.* Edições Agora: São Paulo.

ROSAMILHA, N. (1979) *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil.* Edições Pioneira: São Paulo.

SLADE, P. (1978) *O Jogo Dramático Infantil.* Edições Summus: São Paulo.

STORMS, Ger (1989) *100 Jogos Musicais.* Coleção Práticas Pedagógicas, Edições Asa: Porto.



STORMS, J. (2003) *101 Jogos Musicais*. Coleção Práticas Pedagógicas, Asa Edições: Porto.

WERNECK, G. (2002) *Jogos: RPG é o jeito diferente de aprender jogando – Encontro discute como o uso de jogos pode ajudar na educação com criatividade*. Caderno: FolhaTeen – Folha de São Paulo.

YOZO, R. Yudi K. (1996) *100 Jogos para Grupos: Uma abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*. Edições Agora: São Paulo

LINS, M. J. S.C. (1999) *O Direito de Brincar: Desenvolvimento Cognitivo e a Imaginação da Criança na Perspectiva de Vygotsky*. XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP: Paraíba.

WAJSKOP, G. (1995) *O Brincar na Educação Infantil*. Caderno de Pesquisa: São Paulo.

WAJSKOP, G. (1999) *Brincar na Pré-escola*. Edições Cortez: São Paulo.

MELLO, C.O. (1997) *A Interação Social na Brincadeira de Faz de Conta: Uma Análise da Dimensão Metacomunicativa*. Psicologia: Teoria e Pesquisa: USP.