

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE ENSINO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

MARIA LOURENÇO MENDONÇA

**JOGOS, BRINCADEIRAS E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE
DOIS A SEIS ANOS**

Anápolis-GO
2009

MARIA LOURENÇO MENDONÇA

**JOGOS, BRINCADEIRAS E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE
DOIS A SEIS ANOS**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade Católica de Anápolis, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Psicopedagogia.

Orientadora: Profª Ms. Edna Silva Faria

Anápolis-GO
2009

JOGOS, BRINCADEIRAS E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE DOIS A SEIS ANOS

Maria Lourenço Mendonça

RESUMO

Os objetivos deste artigo são analisar e reconhecer o papel dos jogos e das brincadeiras na educação e socialização da criança de dois a seis anos de idade. É no encontro com qualquer forma de brincadeira que o indivíduo tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Os livros de literatura infantil podem ser considerados artefatos que ajudam a construir a identidade da criança. Desse modo, considera-se que os jogos e as brincadeiras carregam grandes significações, enriquecem, transformam e ampliam o conhecimento de mundo nas crianças.

Neste trabalho foram apreciadas as idéias de Aguiar (1998), Cerqueira Filho (1998), Cherulli (1998), Gratty (1975), Held (1980), Huizinga (1990), Jesualdo (1993), Kishimoto (1997), Machado (1995), Magalhães (1987), Piaget (1978), Postic (1992), Vygotsky (1994), entre outros renomados autores que abordaram esse tema.

Palavras-chave: Brincadeiras. Socialização. Educação.

ABSTRACT

This article aimed to analyze and recognize the role of games and games in education and socialization of children two to six years of age. It is the encounter with any form of joke that men have the opportunity to expand, transform and enrich their life experience. The books children's books can be considered artifacts that help build the identity of the child. Thus, it is considered that the games and the games carry great significance, enrich, transform and extend the experience of life of children.

This work was considered the ideas of Aguiar (1998), Cerqueira Filho (1998), Cherulli (1998), Gratty (1975), Held (1980), Huizinga (1990), Jesualdo (1993), Kishimoto (1997), Machado (1995), Magalhães (1987), Piaget (1978), Postic (1992), Vygotsky (1994), among other renowned authors who addressed this topic.

Keywords: Jokes. Socialization. Education.

INTRODUÇÃO

Os objetivos deste artigo são analisar e reconhecer o papel dos jogos e das brincadeiras na educação e na socialização da criança de dois a seis anos de idade. Estes permitem a compreensão e o funcionamento do mundo, interagindo e exercitando as regras, ajustando-se a ele. Através das brincadeiras os indivíduos têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. A literatura infantil possibilita um jogo simbólico em que a criança, pela fantasia, enriqueça, transforme e amplie seu conhecimento de mundo. Além disso, seu papel é de grande importância na socialização auxiliando, inclusive, na construção e desenvolvimento da autonomia. Os jogos, as brincadeiras e a literatura têm a capacidade de educar, entreter e seduzir as crianças.

Neste trabalho serão apreciadas as idéias de Aguiar (1998), Cerqueira Filho (1998), Cherulli (1998), Gratty (1975), Held (1980), Huizinga (1990), Jesualdo (1993), Kishimoto (1997), Machado (1995), Magalhães (1987), Piaget (1978), Postic (1992), Vygotsky (1994), entre outros renomados autores que abordaram esse tema.

I – JOGOS E BRINCADEIRAS NO UNIVERSO INFANTIL E A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Respeitando sempre as características da criança como a atividade motora, o jogo e a fantasia, a escola de Educação Infantil deve ter como objetivo romper com a imobilidade que a educação sempre impõe aos seus alunos. Ao invés de ter o brincar como um importante conteúdo escolar, o que veio se estabelecendo ao longo da história foi uma separação entre o corpo e a mente - um para transportar e a outra para aprender. Por isso, a escola tem tido atitudes aprisionadoras, entendendo que as crianças para aprender precisam de disciplina, ficando presas ao mobiliário no sentido de receber passivamente os conteúdos impostos por seus professores.

Os conteúdos de educação física têm alto valor educativo pelas possibilidades de exploração que proporcionam no ambiente e pelas relações lógicas que favorecem nas crianças, através da

relação com objetos, com o espaço, com as pessoas e consigo mesmas. Na primeira infância toda aprendizagem simbólica da criança depende da organização das percepções que ela colhe do ambiente em forma de estruturas cognitivas e motoras, ou seja, o significado, depende, mais do que em qualquer outra fase da vida, da ação corporal. (Mourão, 1996).

O projeto político pedagógico da escola de Educação Infantil deve prever e realizar uma educação integral, sem ter uma visão isolada do alto motor ou da aprendizagem cognitiva. As propostas devem estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe desafios que motivem à superação de um momento de dificuldade, levando em conta seu instrumental existente, ou seja, seus conhecimentos prévios. Estes não ficam presos à ação motora, indo sempre de encontro a algo maior, que é a própria construção do conhecimento, já que em termos cognitivos as coordenações motoras - conteúdo desta área - atuam sempre na construção do saber que alimenta tanto o pensamento lógico quanto a afetividade e a socialização.

A pequena importância que é dada à relação entre a área de conhecimento "Educação Física" e as outras, "Língua Portuguesa", "Matemática" e "Natureza e Sociedade", é sintomática já que a educação sempre reservou à cognição a totalidade das propostas. Segundo Freire,

As relações entre os conteúdos devem residir na premissa de que a área em questão não tenha mais que ser vista apenas como um meio de auxiliar as demais, mas sim permitindo a identificação de pontos comuns do conhecimento e a dependência que corpo e mente possuem entre si. (Freire, 1989, p. 128).

Reforça-se aqui, que mesmo sendo a interdisciplinaridade indispensável na Educação Infantil, o fato de que "Movimento e Expressão Corporal" deve se justificar e se firmar como área de conhecimento de valor equivalente às demais áreas, já que ela se constitui de objetos claros, de conteúdos específicos, sendo todos de grande importância na formação da criança.

O professor deve utilizar com as crianças seus próprios recursos expressivos do corpo, ou seja, explorar as possibilidades que têm o gesto e o movimento para a expressão. Longe de uma prática adestradora de imposição de

regras e aprisionamento, deve ter consciência de como a criança vem desenvolvendo a todo momento uma relação dialógica entre seu corpo, o espaço que ocupa e as outras pessoas. Cabe a esta área de conhecimento intermediar tal processo, oferecendo materiais e situações com as quais as crianças poderão desenvolver globalmente suas capacidades físicas, mentais, habilidades motoras, e a cooperatividade, seja em circuito, oficinas de materiais e situações de jogos.

Os circuitos são caminhos com diferentes propostas de passagem, sendo organizados com bancos, cordas, cubos de madeira, colchões, escorregadores, cadeiras, mesas, caixas de papelão, entre outros materiais. O objetivo desta atividade é que as crianças explorem determinadas habilidades motoras como saltar, lançar-se, equilibrar-se, dar cambalhotas, girar, entre outras. É preciso que haja tempo suficiente nesta atividade para que as crianças possam aos poucos vencer o temor diante do desconhecido. Conforme vão passando, elas vão se arriscando mais e agindo com maior confiança. Cabe ao professor estar atento modificando obstáculos com os quais elas já tenham se familiarizado, ou mesmo propor-lhes novas formas de realizar o percurso. Por exemplo, utilizando só uma das mãos, de mãos dadas com um amigo, de olhos vendados, etc., a fim de que novos desafios sejam vencidos.

Os circuitos podem ser também uma criação coletiva do grupo, inclusive na própria sala de aula, podendo esta ser transformada em um espaço de desafio, inclusive num dia de chuva. A utilização de circuitos junto às histórias, aos livros de literatura infantil, às pesquisas feitas pela turma proporciona a integração das diferentes áreas e viabiliza leituras através do movimento e da atividade do jogo simbólico.

As oficinas de materiais proporcionam momentos de exploração de diferentes objetos, tais como bolas, cordas, caixas, bambolês, pneus, entre outros. O professor pode e deve sugerir diferentes formas de utilização, por exemplo: como quicar uma bola no chão, rodar bambolês, equilibrar-se sobre uma corda, etc. Nesses momentos deve-se privilegiar a utilização livre dos materiais pelas crianças, individualmente ou em grupo, deixando acontecer o jogo simbólico. O professor deve aproveitar para observar as crianças, sua maneira de

demonstrarem o que sabem, o que vêm do mundo e suas relações sociais, expressas nas dramatizações de guerreiros, de fadas, dos adultos que conhecem, de personagens da televisão e das histórias.

Os jogos, sejam de regras, motores e/ou simbólicos, devem ser espaço para a promoção das mais diversas relações da criança com o conhecimento. Por isso, devem ser situações onde ela possa tomar decisões e agir com sua mente e com seu corpo.

O jogo simbólico é a principal forma desta fase, surgindo na Educação Física sob forma de dramatização, quando a criança representa diferentes personagens e vivencia variadas situações como ser Tarzan e cruzar pontes perigosas sobre rios cheios de jacarés, um leão que salta de uma pedra, uma guerreira com movimentos fortes. O professor deve planejar o espaço e as atividades de forma que o jogo simbólico possa acontecer num outro espaço que vá além do "Canto do faz-de-conta" na sala de aula.

O jogo motor é outra forma da criança encontrar prazer na realização de movimentos, possibilitando junto com isso interação entre outras pessoas, bem como o desenvolvimento de "capacidades físicas, habilidades e destrezas básicas" (Mourão, 1996). Este tipo de jogo revela a primeira forma lúdica que surge com a repetição de movimentos, o que gera na criança satisfação de reproduzir ações tais como palmas, pulos, corridas, lançamento de objetos, jogos cantados, de roda, etc. Estes jogos então são os que incluem velocidade de reação, locomoção, saltos, lançamento, equilíbrio, ritmo, percepções (visuais, auditivas, táteis, olfativas e degustativas). Estes movimentos são geralmente simples podendo ser dificultados de acordo com o desenvolvimento da criança.

O jogo de regras faz parte da cultura humana, e especialmente das brincadeiras infantis. A necessidade de coordenar suas ações com a de outro(s), de se realizar uma atividade com prazer, fez nascer o uso das normas. Os jogos para as crianças da Educação Infantil devem ter regras simples, para que não exijam coordenação de muitas ações, deixando bem explícito o que deve ser feito em cada momento do jogo: se devem correr, fugir, agachar, saltar, parar, etc.

Existem jogos com regras predefinidas e arbitrarias, bem como outros que

podem sofrer intervenções por parte das crianças, e ainda aqueles criados por elas. Em todos estes tipos, é preciso ressaltar que a construção das regras, o que pode e não pode em determinadas situações, surge "com a inserção da criança em atividades socialmente estabelecidas" (Mourão, 1996), e isto ocorre em todas as áreas de conhecimento. No caso desta, especificamente, aparecem nos educativos (atividades que vislumbram desportos como futebol, vôlei, etc.), nos jogos como estafetas do tipo de duas fileiras de crianças - ao sinal sair correndo, circundar uma cadeira, voltar e tocar a mão do colega, os piques, as equipes, ou seja, os jogos de regras são aqueles que exigem da convivência muito mais do que estar apenas brincando lado a lado: exigem a capacidade de se adaptar às situações-problema e aos limites.

Como a atividade de jogo, a competição sempre existiu, e não se pode negar a existência dos jogos competitivos na cultura infantil. Devemos refletir sobre esta questão, deixando presente a importância de se jogar sabendo-se que alguém vai vencer e/ou perder.

Proporcionar às crianças atividades e situações onde exista competição é muito importante, alertando-as para o fato de que sempre haverá um vencedor e um vencido, e que um, sem outro, na verdade fica sem função. Discutir com as crianças sobre esta situação as faz pensar sobre o quanto é bom jogar, participar independentemente do resultado, estar em grupo, buscar caminhos com o grupo e/ou individualmente para se chegar a um objetivo, ainda que muitas vezes este não seja atingido.

"De fato, a competição exige a presença do outro. Nenhuma criança poderá sair-se vencedora em um jogo se não houver uma outra que esteja competindo com ela. Nesse sentido, a competição ganha característica de verdadeira cooperação. Creio que a escola deveria explorar principalmente esse aspecto do jogo competitivo". (Freire, 1989, p.157)

A competição, mesmo sendo uma tradição na história do mundo, sem dúvida passa pelo aspecto de construção de um valor social. O papel do professor neste processo é fundamental, estando ele sempre preocupado em não valorizar o vencedor, evitando as premiações, tão comuns na escola tradicional. As crianças

não nascem competitivas no sentido de que estão no jogo, ou em outras situações, para vencerem umas às outras. Muito pelo contrário, a competição é, no momento do jogo, a mola propulsora do prazer de participar. Se observarmos crianças de 3 ou mesmo de 4 anos jogando, durante todo o percurso elas estão competindo, e no final, o primeiro vencedor vibra junto com os demais. A cada um que vai chegando a alegria é geral: todos vão ganhando, são todos vencedores.

Também é importante que existam espaços fora da sala de aula, de preferência dois - um ao ar livre e outro coberto -, garantindo amplas áreas para desenvolvimento de atividades para o corpo.

A maioria das instituições escolares possui áreas livres, quadras de esportes, e algumas até piscinas, etc., que podem e devem ser utilizadas pela Educação Infantil. A relação dos professores de sala com os responsáveis por estas atividades é fundamental, já que desta forma as crianças estarão também tendo acesso às aprendizagens específicas da educação física, como por exemplo, a natação. Também pode-se planejar com as crianças um projeto voltado para esta área, já que a educação física é um objeto de conhecimento. Mais uma vez, a integração da Educação Infantil com estes profissionais deve explicitar uma parceria.

O JOGO SIMBÓLICO E A LITERATURA INFANTIL

A criança vive mergulhada num ambiente sonoro. Ainda bebê, brinca com os sons. A sua comunicação é lúdica. À medida que vai se socializando, vai interiorizando a língua de seu povo. Além das palavras, evidencia também a sua entonação, melodia, sotaque, ritmo e sentido. O que a língua poética faz é essencialmente jogar com palavras. Ordenando cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma (Huizinga, 1990, p.149).

Sendo assim, as cantigas de ninar são muito importantes para a criança nessa fase. Segundo Jesualdo (1993, p.184), “o processo de degustação poética começa, sem dúvida, apesar de ser quase insensível o papel do som mais do que da própria palavra, com as canções de ninar”. O suave embalo e aconchego nos braços da mãe, associados à monotonia melódica do canto de ninar, dão

segurança à criança, fortalecem traços culturais e, assim, tem início o processo de identidade de padrões culturais.

A partir dessas cantigas, a criança passa por um demorado aprendizado e longa experiência poética em que se enraizará o interesse do poema cantado, ou do canto em forma de poema, num brinquedo de roda ou outro, para que a mesma o transmita de geração a geração.

Assim como as cantigas de roda, as cantigas de ninar fazem parte da infância. São poesias populares que em cada contexto ganham novos sentidos na fala de seus interlocutores.

Segundo Kishimoto (1997), “a cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, fica cristalizada”. Está sempre em transformação, incorporando criações, anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Percebe-se então a força da tradição oral. Em cada contexto, o universo da criança dispõe de um banco de imagens, consideradas expressivas e dão um significado para o mundo infantil. Essa tradição oral de expressão poética que a criança vivencia ludicamente desde a mais tenra idade no contexto familiar, deve ser cultivada na escola. Magalhães (1987) alerta para a necessidade de a criança ter experiência com a língua poética.

Esse trabalho sistematiza argumentações sobre a importância das cantigas de roda nas estruturas mentais da criança. Nessa perspectiva Jesualdo (1993) enfatiza:

[...] a função da literatura infantil, é ela quem, por si mesma, estimula nas crianças, interesses adormecidos que esperam que essa espécie de varinha mágica os desperte para aspectos do mundo que as rodeia; age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pelo desenvolvimento na evolução psíquica da criança. (Jesualdo, 1993, p.29).

As cantigas de roda estão repletas de elementos significativos para o desenvolvimento infantil, como os signos e os símbolos, por exemplo. As palavras são signos verbais e têm significados. A linguagem das cantigas de roda é um sistema de símbolos (gestos, sons além das palavras). O significado faz parte da

palavra, é um critério e esta pertence ao domínio mental e da linguagem.

Quanto mais ricas forem as atividades das crianças com signos, mais os esquemas operativos e perceptivos estimularão sua criação imaginária, permitindo-lhe ir além do real, o que colaborará para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Convém lembrar, entretanto, que o desenvolvimento emocional, afetivo ou social, não são independentes, como se cada uma dessas áreas fosse um comportamento estanque apenas acoplado aos outros. Acontece justamente o contrário: o processo é integrado, dando ao desenvolvimento um caráter harmônico.

Desde a mais tenra idade, a criança é exposta a inúmeras possibilidades de interações sociais. À medida que ela se desenvolve, essas interações vão burilando e tornado mais complexo o seu comportamento conceitual. A família e a escola influenciam consideravelmente a aquisição inicial e o aperfeiçoamento desse repertório, à medida que produzem situações em que a criança desenvolva habilidade de comunicação, atenção, compreensão, memorização e imitação.

Percebe-se todo um valor atribuído às atividades lúdicas na pré-escola na estimulação do desenvolvimento cognitivo infantil. Quando se enfatiza a evolução cognitiva da criança significa que há um crescimento de suas estruturas intelectuais, um aumento das possibilidades da criança agir sobre o ambiente, e por conseqüente progresso, nas capacidades de compreender e fazer-se compreender.

É exatamente em situações de brinquedos livres que há um desabrochar do esquema operativo na criança, ampliando assim o seu desenvolvimento intelectual. A partir dos dois anos de idade marca o início da representação cognitiva. Segundo Fontana e Cruz (1997, p.90) “formam-se as primeiras imagens dos objetos do meio imediato, as quais possibilitam o desenvolvimento da função simbólica, mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação [...]”. E é a partir do desenvolvimento da função simbólica que a criança e o seu contexto reorganizam-se no plano representativo, através da imitação diferida, das brincadeiras simbólicas e da linguagem verbal. Nessa fase, toda criança conhece

a cantiga de roda “Atirei o pau no gato”, por exemplo, e através dela e de outras, tem a oportunidade da passagem lúdica através da imitação, do pensamento sensório-motor ao representativo.

Os versos desta canção, como pensam e afirmam, não revelam maldade ou falta de amor aos animais. Com relação a esse aspecto Rodrigues (1992) esclarece:

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correta fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodia o que lhe inquieta, é uma forma de dar um novo sentido as suas experiências. (Rodrigues 1992, p.30)

É no percurso do seu desenvolvimento cognitivo, que a criança mediada pela palavra e pelo outro vai constituindo as suas funções psicológicas superiores. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. É nesse sentido que as ações da criança, seu modo de agir e pensar estão enraizados no contexto e impregnados na dinâmica sociocultural.

A criança entra em contato com a literatura muito antes de ser alfabetizada. Antes de entrar na escola ela começa a interagir com as histórias de ninar, contos de fadas, contos populares, histórias da vovó... Depois passa a contar as suas próprias histórias: conversando com as figuras, adaptando às histórias ouvidas, misturando personagens. Antes de entrar para a escola, a criança já domina o universo imaginário que a literatura oportuniza.

Por este motivo, o professor alfabetizador deve trabalhar a literatura na escola de forma lúdica e prazerosa, mantendo o que já foi estabelecido em casa. Lembrando-se de que a literatura infantil não deve ser usada somente com a intenção pedagógica e didática ou para incentivar o hábito de leitura, apesar de estes serem motivos justificáveis. Mais que isso, a literatura deve dar espaço para o imaginário e a fantasia da criança, não só no ato da leitura, mas também no da

escrita. Ou seja, a literatura infantil deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo, em sua ambigüidade e pluralidade. A intencionalidade da atuação de um professor com o intuito de promover a alfabetização no ambiente escolar, usufruindo da literatura infantil, deveria ser de agir de forma a disponibilizar o lúdico e o significativo para os alunos através da literatura. Isto sem, no entanto, usá-la como artifício ou simples pretexto para ensinar ortografia ou gramática.

Vygotsky (1994) e Piaget (1978), realçam também o papel da linguagem falada. Para eles, a oralidade possibilita, além do intercâmbio verbal, o início da socialização e tem caráter instrumental, na medida em que facilita o rápido desenvolvimento conceitual.

As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças. Nesse trabalho, a palavra passa a ter um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. A relação entre a linguagem e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. Esse fato é presenciado nas atividades lúdicas infantis.

A cantiga de roda "O cravo brigou com a rosa", mostra uma característica do desenvolvimento infantil - o animismo infantil: emprestar vida a seres inanimados, conceder as coisas como vivas e dotadas de intenção é uma das particularidades da criança pré-operacional. Vejamos a letra da música:

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada,
O cravo saiu ferido,
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve uma desmaio,
A rosa pôs-se a chorar.

O brinquedo cantado evidencia a briga de duas flores, ao mesmo tempo em que expõe o bom sentimento que existe entre elas. Para Piaget,

... uma confusão ou indissociação entre o mundo interior e o subjetivo e o universo físico, e não um primado da realidade psíquica. O egocentrismo intelectual leva a criança a dar explicações onde prevalece o seu ponto de vista sobre as relações lógicas. (Piaget, 1989).

O enredo amoroso dessa cantiga de roda é rico de imagens mentais e alimenta o imaginário infantil. O cravo e a rosa brigaram. O cravo ficou machucado e a rosa foi visitá-lo. Após uma briga tão terrível, o cravo não esperava a visita. O cravo desmaia e a rosa chora ambos demonstrando emoções. Nessa fase do animismo na criança, as ações humanas explicam os fenômenos naturais, elementos da natureza praticam ações humanas, são dotadas de intencionalidade de qualidade humanas.

Vygotsky e seus colaboradores empreenderam investigações experimentais e comprovaram que a linguagem representa papel decisivo na formação dos processos mentais. Segundo Luria, Yodovich (1985, p. 15) "(...) chegou à conclusão fundamental de que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre crianças e o adulto (...)". A criança, de educação infantil, será exposta às estimulações sensoriais através da literatura infantil, que lhes ampliarão as possibilidades de contatar o universo, de formar impressões perceptuais dos objetos, das relações causais, de espaço e tempo. Esse fato é importante para o desenvolvimento da criança. Para Held,

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, é cultivada, ou seja, atrofia (...). Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é extirpando da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância o que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo. (1980, p. 154).

Sem o cultivo do imaginário, está se isolando a criança das relações lógicas do pensamento. A imaginação ou fantasia, termos utilizados como sinônimos em Vygotsky (1994), revelam para a criança um mundo de simbolismo.

Na verdade, a imaginação cria da realidade presente, uma outra realidade. Quando essas experiências lúdicas são recriadas, é a função criadora do cérebro que está atuando. Segundo Ferreira (1998, p. 43-44) "(...) a criança em idade escolar, em pleno processo de relação com os objetos de seu mundo e com o outro, amplia sua consciência sobre a realidade na qual está inserida, apropriando e dominando os símbolos e os significados de sua cultura".

A capacidade da criança em fazer uso dos símbolos está estritamente ligada à evolução dos seus processos mentais, como a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento. Para Machado (1995 p. 34-37), "O universo simbólico é que possibilita o fazer artístico, o pensamento filosófico e religioso, e suas origens estão na brincadeira infantil. Brincar é também um grande canal para verdadeiros processos cognitivos". Essa autora menciona que para o ser humano aprender, ele precisa se distanciar de si mesmo. As cantigas de roda levam as crianças para o mundo imaginário, mas é desde a mais tenra idade que a criança prática essas brincadeiras tradicionais, distanciando-se da mãe. É através do filtro do distanciamento que podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Para Amarilha:

Com esse distanciamento, ela está cultivando uma atitude mental importantíssima. O distanciamento, abstração é necessária, por exemplo, ao planejamento, à elaboração de projetos. Só consegue planejar quem abstrair o mundo imediato que o cerca e viver, temporariamente, no imaginário. (Amarilha, 1997, p. 51)

Nesse sentido, alimentar o imaginário infantil é desenvolver a função simbólica com textos poéticos, onde as imagens e sons estão presentes, onde as crianças possam exprimir o seu imaginário pelos gestos, pelo corpo. Isso é possível através das cantigas de roda. Para Postic:

(...) a imaginação progride por alimentação ramificada como cursos de água, por acréscimo, produções sucessivas. O movimento

dialético entre o imaginário e o racional é o que assegura o equilíbrio do sujeito. Os seus recursos internos provêm de uma fecundação entre o racional e o imaginário. (Postic, 1992, p. 21)

As parlendas representam também instrumentos poderosos para iniciar as crianças nas brincadeiras com a linguagem, pois são caracteristicamente marcadas pela sonoridade, musicalidade, ritmos, pelo desafio da descoberta dos signos. Desde bem pequenas as crianças são incentivadas pelas mães a repetirem versos, fórmulas, estimuladas a sua linguagem oral. Dantas (2002, p.115) afirma que a ludicidade: "existe também na linguagem, marcada por um gesto, pela musicalidade, pelo ritmo, pela rima, pela assonância que podem levar à melhoria sobre o sentido".

É importante reconhecer a função cultural dessas brincadeiras que agregam valores á interação grupal das crianças. Tendo na linguagem oral uma oportunidade aliada para o desenvolvimento das brincadeiras, as parlendas, que constituem uma forma de internalizar novas estruturas da língua e aprimorar a sensibilidade para as expressões sonoras mais elaboradas. Nesse sentido, as parlendas podem se tornar oportunidades para explorar o raciocínio, a memorização, o entendimento e a decifração de códigos oriundos da tradição oral. Composto-se de um rico repertório das diferentes regiões do país, elas sempre fizeram parte das brincadeiras infantis, e compõem um acervo que tem atravessado séculos, enraizado nas brincadeiras das crianças, ajudando a formar um patrimônio lúdico-cultural e manifestando valores, costumes formas e pensamentos aprendidos na oralidade.

Se por um lado as crianças aprendem as parlendas com adultos, de outro, cada grupo de crianças que brinca tende a construir outros significados, imprimindo as brincadeiras com a linguagem característica regional. Variando e enriquecendo as parlendas a partir de novas percepções sociais, e com isto as crianças implementam novas possibilidades na construção das brincadeiras, a partir de elementos do cotidiano. Cerizara (2002, p.127) argumenta que: "parece ser possível perceber a influência de elementos, não só das experiências vividas pelas próprias crianças, como também de elementos advindos de experiências

alheias por elas ouvidas".

Segundo Fernandes (1979, p.173) reitera que "neste caso, são as crianças que, dessa forma, asseguram a continuidade das brincadeiras tradicionais, através de elementos da cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços da cultura adulta".

Assim as brincadeiras com a linguagem, como as parlendas, podem ter um importante papel no processo de manutenção e divulgação das formas de brincar das gerações passadas visto que, são transmitidas pela oralidade, mas renovam-se, transformam-se com a incorporação de novos elementos, pela criança, em cada época.

As parlendas provocam a alegria das crianças, não importa se elas ainda não conseguem entender os significados das palavras, pois a sonoridade, as rimas, a melodia expressa nessa linguagem repercutem quando vão brincar. A sonoridade das palavras oferecidas, principalmente quando são iniciadas com estruturas mais simples, dão grande prazer às crianças, isto acontece porque há uma percepção imediata das parlendas. Mas, quando não compreendem o significado das palavras, as crianças as substituem por outras com o mesmo som, construindo variações que atravessam gerações. Assim, nas percepções do ritmo das palavras são encontradas formas de dizer que extrapolam as informações recebidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema "Jogos, brincadeiras e a socialização da criança de dois a seis anos" foi motivada pela observação de que a maioria das escolas de Educação Infantil não está percebendo o brincar como um importante instrumento pedagógico que auxilia no desenvolvimento da socialização, da autonomia e na aquisição de conhecimento e percepção de mundo. Para essas escolas ainda persiste a idéia da mobilidade infantil que garante a aprendizagem através da absorção passiva dos conteúdos impostos pelos professores.

Neste trabalho foi defendida a idéia de que, respeitando-se as características das crianças, deve-se valorizar os jogos e as brincadeiras que tem

papel fundamental no desenvolvimento infantil. Faz-se necessário romper com as práticas aprisionadoras que a educação tradicional sempre impôs, estabelecendo ao longo da história uma separação entre corpo e mente com funções diferenciadas.

Ao finalizar este trabalho, deve-se ressaltar a importância das atividades recreativas dirigidas, de movimento e expressão corporal, para o desenvolvimento das capacidades físicas, mentais, habilidades motoras, cooperatividade e afetividade da criança de dois a seis anos de idade ampliando, transformando e enriquecendo sua experiência de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos. Literatura e escrita na pré-escola.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

AMARILHA, MARLY. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CERIZARA, Ana Beatri. **De como o Papai do céu, o coelhinho da Páscoa, os anjos foram viver juntos no céu!** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Vozes, 2002.

CERQUEIRA FILHO, Manuel Luiz. **Jogos e Brincadeiras da infância. Uma experiência em Arte-Educação.** In: REUNIÃO PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 382. São Paulo: Ática, 1998.

CHERULLI, Débora Aparecida Moraes. **O lúdico na Educação infantil.** In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 583. Natal: 1998.

DANTAS, Helysa. **Brincar e trabalhar.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morcida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança.** SP: Papyrus, 1998.

FONTANA, Rosali; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

GRATTY, B. F. **A inteligência pelo movimento**. Trad. Roberto Goldkorn. São Paulo: Difel, 1975.

HELD, Jacqueline. **O imaginário do poder: As Crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. Homo Luden: **O jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JESUALDO. **A literatura Infantil**. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLA, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, Marina Marcondes. **O Brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar. Atividades e materiais**. São Paulo: Loyola, 1995.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Jogo e iniciação literária**. In: Zilberman, Regina. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. **Cantigas de Roda e Parlendas; sua importância no processo de alfabetização.** In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 512, 1998. Natal.

MOURÃO, Marcos Santos. **Visão de Área – Educação Física.** São Paulo: Escola da Vila, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral et. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica.** Portugal: Asa, 1992.

RODRIGUES, José Pereira (coord.) **Cantigas de roda.** Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: Costa Marisa V. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** Porto Alegre: Universitária/UFRGS, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et. São Paulo: Martins Fontes, 1994.