

CONSIDERAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA IMAGINAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

Any Akopian (IC) e Santuza Fernandes Silveira Cavalini (Orientadora)

Apoio: PIVIC Mackenzie

Resumo:

As concepções de infância e de brincar foram construídas ao longo da história, influenciadas por fatores socioeconômicos, religiosos e morais, até assumirem uma posição tal qual observamos atualmente. Criaram-se campos de pesquisa que tentam compreender as particularidades da criança e as características do brincar, atividade amplamente praticada na infância. Este projeto reuniu, por levantamento bibliográfico entre 2002 e 2014, artigos contemporâneos acerca do jogo simbólico e analisou suas conclusões sobre a importância da imaginação no desenvolvimento global da criança. Foram encontrados 70 referências, porém 11 relacionavam-se diretamente à temática, indicando uma posição frente à importância do brincar e da imaginação no desenvolvimento infantil, além de sugerirem outras discussões sobre o assunto. Dentre estes, dez apontaram aspectos favoráveis à relação entre imaginação e desenvolvimento infantil e abordaram temáticas como descobertas da Neurociência, vantagens evolutivas do brincar e contribuições do jogo simbólico ao desenvolvimento global da criança, além de discutirem a forma como a família e as instituições de ensino infantil afetam as brincadeiras. Apenas um dos artigos apresentou argumentos contrários à correlação entre o jogo simbólico e desenvolvimento devido a erros nas pesquisas, como métodos malconduzidos e vieses dos pesquisadores, que valorizam *a priori* o brincar. Apesar de não se identificar uma unanimidade nas ideias, a maioria dos artigos indicou a atividade imaginativa como significativa ao desenvolvimento global infantil, levantando seus possíveis benefícios e enfatizando a importância de refletir sobre as condições de vida das crianças atualmente e de aperfeiçoar os instrumentos de pesquisas utilizados na área.

Palavras-chave: jogo simbólico; imaginação; desenvolvimento infantil;

Abstract:

The concepts of childhood and play have been built over history, influenced by socioeconomic, religious and moral factors, until they reached a position such as we see nowadays. Research fields were created to try to comprehend the child's particularities and the characteristics of play, widely present in childhood. This project gathered, by bibliographic research between 2002 and 2014, contemporary articles on pretend play and analyzed their conclusions on the importance of imagination to child global development. Seventy references were found, however 11 related directly to the theme, indicating an

opinion on importance of play and imagination for child development, beyond suggesting other discussions on the matter. Among these, ten pointed out positive arguments to the imagination-child development relationship and addressed themes such as discoveries on Neuroscience, evolutionary advantages of play and contributions of pretend play to child global development, as well as discussing how family and educational institutions can affect play. Only one article presented arguments that denied a correlation between pretend play and development due to errors in researches, with poorly conducted methods and researches' biases, who believe *a priori* in the value of play. Even though it wasn't possible to identify an agreement, most of the articles indicated imaginative activity as significant to global child development, suggesting its possible benefits and emphasizing the importance to reflect over the living conditions of children nowadays and perfect the research instruments used in this field.

Keywords: symbolic play; imagination; child development;

INTRODUÇÃO

É possível observar, considerando pesquisas realizadas na atualidade sobre o sentimento de infância, que esta concepção foi historicamente construída com base em diversos elementos. A partir das transformações socioeconômicas, religiosas e morais das sociedades, desde a Idade Média a percepção que se tinha sobre as crianças alterou-se progressivamente, influenciada também pela noção de família e seu espaço social. Laura Hansen (2006) apresenta a ideia de infância, não como um intervalo cronológico natural, mas “como uma categoria estabelecida segundo parâmetros de valores da própria sociedade, que lhe atribui características, competências e funções” (p.76). As concepções de jogo e de brincar também se constituíram historicamente, associadas à ideia atual de infância como características marcantes e ações naturais das crianças. Entretanto, assim como o sentimento de infância, o ato de brincar e todos os seus aspectos relacionados sofreu alterações em função do contexto social-cultural, moral e religioso, evoluindo com os grandes períodos da civilização ocidental.

Nos estudos mais contemporâneos, o brincar passou por diversas sistematizações, apesar de ainda não ter sido possível atingir uma resposta definitiva sobre sua importância para o desenvolvimento infantil. Autores como Piaget, Vigotski e Melanie Klein levantaram aspectos do brincar, entre eles os tipos de jogos desempenhados por cada idade, a origem e os mecanismos criativos da criança, a relação entre a brincadeira e a subjetividade. A reunião destas informações contribuiu na formação de conceitos mais abrangentes do jogo, do brincar e da imaginação da criança, oferecendo um conhecimento maior da infância em si, e isso embasou novas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

O objetivo deste artigo foi reunir pesquisas mais contemporâneas acerca do brincar, mais especificamente do jogo simbólico, e levantar as conclusões obtidas por tais artigos sobre a importância da imaginação no desenvolvimento da criança – sendo este cognitivo, emocional, relacional, motor, entre outros –, a fim de chegar a uma definição geral. Para tanto, buscou-se primeiramente apresentar a construção da ideia de infância e seu papel central atual nas famílias e nas sociedades e conceituar a imaginação e o brincar a partir de autores clássicos. Com base nas informações obtidas, buscou-se compreender qual a participação dos mecanismos imaginativos no desenvolvimento infantil, se haveria contribuição do jogo simbólico para a formação da criança e como os teóricos atuais apresentam a relevância das brincadeiras simbólicas e da imaginação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em *História Social da Criança e da Família* (2014), Phillipe Àries descreve o surgimento da concepção de família em meados do século XVI. Anteriormente a este período, apesar da existência de organizações familiares, a função das uniões conjugais era completamente diferente, pois buscavam principalmente garantir o patrimônio e a gestão dos bens para as gerações futuras – eram uniões mais políticas e econômicas, raramente guiadas por laços afetivos. Além disso, não existia também o sentimento de infância, ou seja, não havia uma consciência quanto à particularidade infantil, às características que distinguem a criança do adulto.

Paralelamente, as concepções do jogo e do brincar também foram se constituindo com o passar dos anos. Na Grécia Antiga surgiram as primeiras reflexões acerca da importância do brinquedo na educação, nas quais o brincar foi reconhecido como um mecanismo de aprendizagem superior à didática pela violência e os jogos deveriam ser utilizados como forma de simular as atividades sérias e ocupações adultas, a fim de preparar as crianças para a vida futura. Da mesma forma, os jogos de exercício da civilização romana tinham a finalidade de formar soldados e cidadãos obedientes e devotos e, com a influência grega, acrescentaram também a formação estética, espiritual e elementar do sujeito.

Com o surgimento e a expansão do Cristianismo, o estilo de educação romana foi substituído por uma metodologia mais disciplinadora, com imposição de dogmas, recitação e decoração de textos. Assim, durante a Idade Média, não houve espaço para a expansão dos jogos no contexto educacional, além de terem sido fortemente reprovados pela Igreja, por não serem considerados inocentes em circunstância alguma. Entretanto, isso não significa que estavam ausentes da vida cotidiana, uma vez que havia festas sazonais com atividades de música e dança, nas quais crianças e adultos tinham papéis cerimoniais próprios. Essa era uma das principais maneiras de uma sociedade estreitar seus laços coletivos e criar um sentimento de união, bem como por meio de jogos e divertimentos de modo geral.

Os limites entre as fases da vida também variaram ao longo da história e eram estabelecidos de acordo com critérios do momento histórico. Àries (2014) aponta que, no século XIV, essa divisão se fixou em traços ligados às funções sociais, não apenas a etapas biológicas, e esse critério se manteve até o século XVIII. Também se estabeleceu uma relação entre a concepção de infância e dependência, considerando-se que a criança era necessariamente dependente de alguém para sobreviver e, quando não o fosse mais, seria imersa na sociedade adulta, sem restrições ou separações – assumiam os ofícios, as responsabilidades, as atividades sociais, os treinos com armas, as brincadeiras e os jogos, e compartilhavam os espaços como semelhantes. É importante pontuar também que, devido à alta mortalidade infantil da época, crianças pequenas demais para se misturar à vida dos

adultos eram tratadas com certo desapego até que fossem “mais viáveis” para a sobrevivência.

No século XVI, uma série de transformações sociais, econômicas, artísticas e demográficas permitiu o florescimento de novas ideias. Durante o Renascimento, o antropocentrismo dos humanistas passou a valorizar o homem e suas características físicas e racionais, o que levou também a uma nova forma de ver as crianças. Já havia desde o século XIII formas de representar a infância por meio de imagens ligadas de alguma maneira à arte sacra e é por meio da religião que surgem formas artísticas de representar a criança. Ao mesmo tempo, os jogos, renegados durante a Idade Média, foram reabilitados e reincorporados ao cotidiano dos jovens como uma tendência natural do ser humano. As crianças passaram a ser vistas diferentemente, mas a percepção da criança como um sujeito distinto do adulto ainda não estava consolidada.

Dois sentimentos de infância surgiram durante o século XVI. O primeiro aflorou no meio familiar quando começou-se a notar a ingenuidade, a graça e as feições mais delicadas da criança, que a transformaram em fonte de relaxamento do adulto – um objeto a ser “paparicado” – e a hesitação em demonstrar explicitamente algum sentimento em relação às crianças pequenas deu lugar à expressão aberta do prazer provocado em rodear de atenção uma criança pequena. Em contraposição a esse novo sentimento, surgiu ao fim do século XVI uma aversão à “paparicação”, em que essa atenção dispensada às crianças era considerada insuportável e, assim, passou a se considerar necessária a separação das crianças do mundo dos adultos, inserindo-as em um espaço próprio. Com o interesse crescente na ideia de infância, ocorreu também um aumento significativo na compreensão da particularidade psicológica e na preocupação moral do desenvolvimento das crianças, marcando o “início de um sentimento sério e autêntico da infância”, em que “era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ÀRIES, 2014, p. 104), inferindo pelo termo “corrigir” que a infância e a juventude eram idades de imperfeições do homem e deveriam receber atenção especial para evitar desvios de caráter futuros dos sujeitos.

Essa nova conduta moralista foi consolidada na sociedade moderna por reformadores escolásticos, entre eles os jesuítas, que se preocupavam em transformar as crianças em homens racionais e cristãos. Para isso, elas deveriam ser “colocadas em quarentena” antes de ingressar no mundo dos adultos, em que seriam ensinadas a pensar e se comportar como tal por meio de uma educação rigorosa e disciplinadora. Este processo deveria ocorrer em instituições especializadas em transmitir essas informações a partir de um método adaptado à particularidade infantil, ou seja, escolas e colégios. O instituto dos jesuítas também preconizou a utilização de jogos de exercício no sistema educacional por meio de jogos educativos. Dessa forma, a educação contribuiu em estender a duração da

infância durante todo o período escolar, em que ao término a criança estaria finalmente madura o suficiente para ingressar no mundo dos adultos.

A influência dos moralistas modificou também a função da família de garantia de patrimônio para uma função mais espiritual, em que os pais “eram os guardiões espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos” (ÁRIES, 2014, p.194). Assim surgiu uma nova ideia de família: um núcleo familiar mais reduzido e privado, em que o desenvolvimento físico, moral e espiritual da criança têm uma posição central. Isso começou a inspirar novos sentimentos afetivos e, associados a preocupações insipientes com saúde física e higiene, garantiram melhor sobrevivência das crianças recém-nascidas e diminuíram as taxas de mortalidade infantil. À medida que o sentimento de família cresceu e se consolidou no âmbito social, a intervenção da sociedade dentro dos núcleos familiares diminuiu – as decisões acerca do futuro da criança cabiam somente à família e às escolas. Juntas, essas duas instituições levaram a criança a um meio de convívio próprio e distinto do meio comum, até que estivessem preparadas para ser e agir como adultos. Essa tendência permaneceu até o século XIX.

A expansão do movimento científico no século XVIII permitiu, além de inovações tecnológicas que alteraram a qualidade de vida da população, a diversificação de jogos a partir das novas descobertas da Ciência. Isso favoreceu a popularização dos jogos educativos, a valorização do aprendizado de conhecimentos científicos e, conseqüentemente, o nascimento de novos campos de pesquisa. Entretanto, o desenvolvimento da industrialização no início do século XIX que sucedeu os avanços científicos provocou uma série de mudanças econômicas e sociais que levaram à regressão da infância aos costumes medievais para algumas classes sociais. A demanda de mão-de-obra trouxe as crianças de volta ao trabalho e à entrada precoce na vida adulta, assim como necessitou também da presença das mulheres. Ao mesmo tempo em que isso aumentava a renda familiar, reduzia proporcionalmente a disponibilidade da mulher para exercer tarefas de maternidade, o que implicava novamente em mudanças na configuração familiar e na qualidade do desenvolvimento dos filhos.

Considerando o espaço cada vez maior que a saúde da criança ganhava entre as famílias e os educadores, foi também no final do século XIX que foi possível identificar um aumento progressivo da esperança de vida da população infantil, apesar das taxas de mortalidade ainda serem significativas. A infância adquiriu valor temático para vários pensadores e ganhou ainda mais visibilidade no meio filosófico e científico, em virtude dessa situação historicamente nova.

Na segunda metade do século XIX, a concepção de infância como uma fase da vida digna de importância para o desenvolvimento futuro do sujeito estava consolidada, de modo que “(...) a criança está no centro de uma nova ideologia: ela é o paradigma da passagem

de um estado de natureza ao convívio social, da vida selvagem à civilização” (HANSEN, 2006, p.80). Assim, havia uma tendência a oferecer à criança um novo lugar social, considerada um sujeito particular e que deveria ser observado, definido e explicado cada vez mais em suas características. Começaram a ser projetados espaços e objetos próprios da infância – locais para brincadeiras e desenvolvimento do corpo, mobílias adaptadas ao seu tamanho, roupas para cada ocasião, brinquedos diversos, tudo isso conforme o sexo e a idade e dotados de valores morais para a formação na vida social. Nesse período, ocorreram também inovações pedagógicas, que trazem novas perspectivas à compreensão da criança e do brincar – este mais importante para o desenvolvimento infantil do que o brinquedo em si – e é possível observar o surgimento de estudos científicos voltados para a compreensão do desenvolvimento infantil, das particularidades da infância e da influência subjetiva das relações da criança no seu crescimento. Cada vez mais, a infância tornou-se objeto de estudo em diversos aspectos, dentre eles o ato de brincar.

No começo do século XIX, Melanie Klein se dedicou à análise de crianças dentro do método psicanalítico, estudando a formação das estruturas mentais a partir das descobertas de Sigmund Freud em conjunto com suas próprias observações em consultório. Para compreender melhor o funcionamento da psique da criança, introduziu o uso de brinquedos na análise para favorecer a comunicação com o paciente, uma vez que a verbalização na infância é geralmente escassa. A utilização desse método criou um novo caminho de contato com os conteúdos inconscientes e, considerando que o mecanismo de repressão na criança pequena é menos rígido, o acesso é facilitado pela brincadeira e alcança “áreas da mente mais profundas que as obtidas pela técnica de associação livre nos adultos” (AFFONSO, 2012, p.15).

Segundo Klein, o brincar e os jogos são os meios utilizados pela criança para expressar fantasias, desejos e experiências reais em uma linguagem simbólica, que utiliza modos arcaicos semelhantes à linguagem dos sonhos. Logo, para compreender o brinquedo da criança, deve-se considerar a “todos os mecanismos e métodos de representação empregados no trabalho onírico, nunca perdendo de vista a relação de cada fator com a situação como um todo” (AFFONSO, 2012, p.16). Dessa forma, os brinquedos representam objetos do mundo interno da criança e a forma como ela os coloca em ação pode demonstrar conflitos internos, sentimentos, angústias e relações de transferência estabelecidas pela criança aos indivíduos e aos objetos ao seu redor.

Jean Piaget, contemporâneo de Klein, dedicou-se também ao estudo da infância, voltado para a construção do conhecimento humano. Para o autor, esse processo ocorre a partir de ações da criança sobre o objeto, sejam estas físicas ou mentais, na exploração do ambiente e dos elementos que o compõe. Ao assimilar o estímulo oferecido por um objeto, a criança forma esquemas – estruturas mentais ou cognitivas de organização intelectual do

meio –, que se modificam acompanhando o desenvolvimento mental do indivíduo e se tornam mais refinados a partir da capacidade crescente da criança de generalizar estímulos. Com base nessa estrutura, a criança constrói seu referencial do meio, classificando os elementos, os objetos e suas próprias habilidades que vão sendo adquiridas na exploração do ambiente. Age pela curiosidade ou pela necessidade, testando movimentos e formas de comunicação e, assim adaptando-se ao meio. Esse processo, segundo Piaget, ocorre em quatro estágios do desenvolvimento – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – e, à medida que a criança torna-se mais apta em algumas habilidades, passa para outras.

O aspecto lúdico do desenvolvimento infantil e a subsequente formação dos jogos aparecem quando a criança, ao adquirir e conseqüentemente dominar uma habilidade, continua a reproduzir esse esquema de modo semelhante ao de aprendizagem, mas o faz sem buscar alcançar o objetivo adaptativo dessa conduta, ou seja, “pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, 2015, p.102). Isso evidencia o potencial que qualquer esquema tem de se tornar lúdico e, assim, evoluir para um jogo. Piaget classifica os jogos da infância em três categorias principais, que surgem em função do estágio do desenvolvimento em que a criança se encontra: os jogos de exercício; os jogos simbólicos; e os jogos com regras.

Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer na criança, por volta dos primeiros 18 meses de vida. Caracterizam-se por serem simples, sem intervenção de símbolos, ficções ou regras, e “reaparecem durante toda a infância, sempre que um novo poder ou nova capacidade são adquiridos” (PIAGET, 2015, p.130). Por estarem vinculados às novas aquisições da criança, os jogos de exercício tendem a desaparecer com o crescimento, uma vez que novas aquisições tendem a se tornar cada vez mais raras. Mas, enquanto perduram, esses jogos, sensório-motores ou de pensamento, exercitam as condutas de formas simples ou por combinações que vão sendo feitas pela criança a partir de atividades já adquiridas, estas lúdicas já de início.

Durante a fase de jogos de exercício, a criança começa a formular também o símbolo lúdico, ou seja, “a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante” (PIAGET, 2015, p.127). Em outras palavras, há dois objetos: um real e objetivo; e outro imaginário, formulado sem relação com o objeto real, evocado independente da sua presença e carregado de uma conotação simbólica. Ao longo do desenvolvimento, esse símbolo passa por ritualização, em que os esquemas aprendidos e seus gestos habituais são repetidos e combinados sem buscar uma experimentação, apenas exercitados pelo prazer de exercê-los da forma mais completa

possível, e se desprende posteriormente do ritual em forma de esquema simbólico, dando início ao período do jogo simbólico.

Essa fase inicia-se aproximadamente com um ano e seis meses e dura até cerca dos doze anos. Ao contrário dos jogos de exercício, que buscavam a execução do esquema pelo prazer de demonstrar sua habilidade, ou do pensamento objetivo, que procurava submeter-se às exigências da realidade externa, o jogo simbólico une a imitação de gestos conhecidos e a assimilação lúdica deformante dos objetos, abrindo espaço para um campo mais subjetivo que sujeita os objetos à atividade do sujeito, sem limitações ou regras. O esquema simbólico surge primeiro, antes da fase de jogo simbólico, marcando a transição de um jogo para outro, no qual a criança exercita uma conduta fora do seu contexto de adaptação por prazer, mas já manifestando “a capacidade de evocar essas condutas na ausência do seu objetivo habitual” (PIAGET, 2015, p.137). Assim, a criança usa seus poderes individuais com liberdade, reproduzindo suas ações pelo prazer realiza-las e utilizando a realidade do eu como base do conteúdo e das estruturas dos jogos simbólicos.

O jogo simbólico começa com a projeção de esquemas simbólicos e de imitação em novos objetos, diferenciando o gesto executado do gesto simbolizado e atribuindo a objetos esquemas, estes ligados a modelos imitados ou a condutas generalizadas. Isso evolui para a assimilação de um objeto a outro ou de partes do seu corpo a objetos, o que mistura elementos de imitação e assimilação simbólica, ou seja, a criança imita uma pessoa ou um objeto simbolicamente evocado, anunciando-o verbalmente antes de qualquer ação. Então, a partir dos 3 ou 4 anos, a criança torna-se capaz de construir cenas inteiras e cada vez mais complexas a partir da combinação simbólica de elementos reais e imaginários, reconstituindo cenas da sua própria vida transpostas com elementos simbólicos e/ou personagens fictícios, que funcionam como ouvintes ou espelhos do eu da criança.

Entre 4 e 7 anos, observa-se o início do declínio dos jogos simbólicos. Isso não se reflete em diminuição de número ou intensidade afetiva dos jogos, mas ocorre uma aproximação do conteúdo do real e perda progressiva do caráter de deformação lúdica. Além disso, as construções lúdicas tornam-se mais coerentes no discurso e na sequência de ideias, há uma crescente preocupação com verossimilhança do real, com a exatidão das construções materiais que acompanham o jogo e a evolução do símbolo lúdico no sentido de uma simples cópia do real. Também inicia-se o simbolismo coletivo, em que os papéis se tornam cada vez mais complementares em função dos progressos da socialização, da diminuição do egocentrismo inicial e do aumento da reciprocidade no jogo.

O declínio do jogo simbólico fica mais evidente no período entre 7 e 12 anos, “em favor dos jogos de regras ou das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado” (PIAGET, 2015, p.158) e do espírito de cooperação entre os jogadores. Ao final dessa fase, o simbolismo é reduzido a

um pretexto lúdico do trabalho coletivo, da socialização e da aplicação efetiva de regras, perdendo assim a função de assimilação do eu e tendendo a uma adaptação ao real. Os jogos simbólicos são substituídos assim pelos jogos com regras, que supõe necessariamente relações sociais ou interindividuais e pode conter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes – simbólicos ou de exercício –, mas contam com a inclusão da regra. Os jogos com regra são considerados atividades lúdicas do ser socializado, perduram por toda a vida adulta e tem sua origem em jogos adultos que caíram em desuso ou nos tipos de jogos de fases precedentes da infância.

Lev Vigotski (2015) também analisou a imaginação e a atividade criativa presente em diversas fases do desenvolvimento humano. Para o autor, há dois tipos básicos de ação no comportamento humano: a reprodução de comportamentos e impressões já existentes, relacionados com a memória; e a ação combinatória ou criadora, a qual mistura elementos de experiências passadas e novos princípios para criar novas ideias. A imaginação, por sua vez, está vinculada à capacidade combinatória, que tem como base a experiência direta e individual do sujeito, e, a partir de novas concepções, atribui sentidos diferentes a objetos externos ou internos.

A criatividade existe tanto nas grandes obras históricas quanto em atividades cotidianas, “(...) sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante” (VIGOTSKI, 2015, p.5), e é possível observar a presença dos processos criativos em toda a sua intensidade na infância. Os jogos da infância são a primeira manifestação da atividade criativa, orientados pela percepção, memória sensorial e pensamento visual, evoluindo posteriormente para a mediação simbólica. Assim, os jogos para a criança são “uma reelaboração criativa das experiências vividas, combinando-as e construindo novas realidades segundo suas necessidades e interesses” (VIGOTSKI, 2015, p.6). Isso significa que a imaginação utiliza não somente experiências diretas com o mundo externo, como também elementos do repertório interno do sujeito – pensamentos, emoções, aspirações, questões afetivas, entre outros.

O processo da imaginação criativa inicia-se com o acúmulo de materiais providos da percepção externa e interna que servirão como base para a construção. Esses materiais, compostos de múltiplas partes independentes, são dissociados – fragmentados em partes individuais e classificados na mente – e modificados sob a influência do sentimento interior sobre as impressões externas. Os componentes fragmentados e modificados são associados novamente, formando novas combinações “(...) que vão do agrupamento puramente subjetivo de imagens até a junção científica objetiva” (VIGOTSKI, 2015, p.29). O processo se conclui com a cristalização da imaginação em imagens exteriores, ou seja, em novos objetos que existem no mundo como elementos reais e influenciam outros objetos.

Vigotski também afirma há uma simplicidade e espontaneidade na fantasia infantil que são confundidas com riqueza e amplitude da capacidade imaginativa, o que na criança ainda não existe da mesma maneira que no adulto. A imaginação vai se estruturando ao longo da infância e desenvolve-se antes do pensamento racional e inteligente. Ambos se tornam mais complexos à medida que a criança tem novas experiências, mas, ao atingir a adolescência, há uma fase crítica na evolução da imaginação, que pode continuar constante ao longo da vida como uma força competitiva ao raciocínio ou diminuir progressivamente, tornando-se mais esporádica.

Em resumo, a ideia de infância, assim como observações acerca do brincar e do jogo na infância, se modificou bastante em função do contexto histórico, influenciada por diversos fatores. Atualmente, o período da infância tornou-se um amplo campo de estudo que tem por objetivo compreender cada vez mais as particularidades da criança em todas as áreas de desenvolvimento. O brincar, por ser uma atividade própria dessa fase, é um grande objeto de estudo para pesquisadores da área e grande gerador de controvérsias, pois ainda não se atingiu um consenso nas suas definições ou na sua participação no desenvolvimento infantil, muito menos a utilidade da imaginação na brincadeira.

Autores clássicos apresentam suas próprias conclusões quanto ao jogo simbólico, que podem ou não terem sido influenciadas por outrem. Melanie Klein (AFFONSO, 2012) abordou o brincar como um meio de representação do mundo interno da criança e de expressão de fantasias, desejos e experiências em uma linguagem simbólica. Jean Piaget (2015) considerou-o como uma forma de construção do conhecimento, prática de habilidades recém-adquiridas, exploração do meio, dos objetos e de suas funções, e principalmente de adaptação à realidade. Surge naturalmente na primeira infância e se desenvolve conforme as capacidades da criança se tornam mais complexas. Lev Vigotski (2014) considerou em especial o potencial criativo, vinculado à capacidade combinatória e influenciado por suas experiências e pela quantidade de estímulo que recebeu à atividade criativa. Assim, a imaginação faz parte de qualquer criação do sujeito.

MÉTODO

Esta pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, foi realizada a partir do levantamento bibliográfico de artigos científicos que debatem questões relacionadas à temática da infância, da imaginação e do desenvolvimento infantil. Dessa forma, buscou-se na base de dados Google Acadêmico e Scielo, no período de 2002 a 2014, referências a partir dos seguintes descritores: “imaginação”, “desenvolvimento infantil”, “histórico da infância”, “brincadeira simbólica” e “infância”. Foram obtidos artigos também pelo contato

com a Dra. Jacqueline D. Wolley, professora da Universidade do Texas e responsável pelo Laboratório de Imaginação e Cognição da referida universidade.

A partir dos conceitos estabelecidos pelos referenciais teóricos, os materiais foram analisados em função das discussões que levantam sobre aspectos da imaginação e sua relação com o desenvolvimento global infantil. Consideraram-se algumas questões no direcionamento dessa análise: Há relação entre a presença ou estímulo de atividades imaginativas e aquisição ou desenvolvimento de habilidades diversas da criança? Caso aja, quais são as possíveis contribuições? Que tipos de evidências científicas existem para subsidiar tais descobertas? Por meio dessas questões, buscou-se estabelecer algumas categorias que englobaram uma posição geral do material, sendo este favorável ou contrário à posição da imaginação como aspecto relevante ao desenvolvimento global infantil e os argumentos que justificassem essa posição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 70 materiais – artigos e livros – relacionados à imaginação na contemporaneidade, entretanto, devido à proximidade com a temática da relação entre jogo imaginativo e desenvolvimento infantil, selecionou-se 11 materiais significativos ao projeto. Como critério para essa definição, os materiais foram escolhidos pela ligação direta com a temática, a indicação de uma posição a favor ou contra esta relação e a sugestão de outros assuntos que envolvessem a percepção da imaginação na contemporaneidade. Todos os artigos selecionados abordaram um ou mais aspectos do brincar ou do jogo simbólico (*“pretend play”*, em inglês) no desenvolvimento infantil.

O texto de Figueiró (AFFONSO, 2012) deu enfoque às descobertas da Neurociência quanto à evolução, neurofisiologia e definição do brincar. Segundo o autor, a primeira infância representa “o principal momento de estruturação neuropsicológica e social do indivíduo” (p.27) e atividades lúdicas são um dos pilares para o desenvolvimento. É um comportamento espontâneo, voluntário, automotivado e não dirigido a objetivos ou por regras estabelecidas por adultos. O autor também apontou que o brincar favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e de potencialidades da criança, além de ter uma função adaptativa e de contribuir na identificação de dificuldades de aprendizagem e alterações de desenvolvimento para um possível diagnóstico. As brincadeiras imaginativas e os jogos simbólicos são importantes também para viabilizar a compreensão de eventos complexos e a construção de resiliência.

Além deste, outros nove artigos encontrados apontaram uma relação positiva entre a presença de atividades imaginativas no cotidiano da criança e aspectos do desenvolvimento infantil. Lillard e Kavanaugh (2014) apresentaram o jogo simbólico como um dos fatores relacionados ao desenvolvimento de Teoria da Mente, esta sendo a capacidade de

compreensão do sujeito quanto a seus próprios estados mentais – crenças, sentimentos, desejos e intenções – e de outros, e isso pode ocorrer pela substituição de objetos, que facilitam na compreensão de símbolos criados por outros, ou da inversão de papéis, simulando e assim compreendendo melhor os estados mentais de outros. Bergen (2002) também discutiu as contribuições do jogo simbólico para a Teoria da Mente, pois envolve negociação entre os jogadores, representação de objetos nas formas reais e imaginárias, atuação de papéis e representação de emoções. Apesar de destacar que ainda são necessárias mais pesquisas no assunto, a autora sugeriu o jogo simbólico como um facilitador para mudanças de perspectiva e, posteriormente, pensamento abstrato.

Outros aspectos levantados por Bergen (2002) foram a influência do jogo simbólico na autorregulação, alfabetização, expressão e memória narrativa, resolução de problemas, pensamento divergente e compreensão de regras. Fatores linguísticos e sociais também se relacionam com o jogo simbólico e fatores como privação de jogos sociais, diferenças de gênero e aspectos socioeconômicos podem afetar a qualidade do brincar, resultando em problemas relacionais ou de autoestima em outros estágios do desenvolvimento humano. Ginsburg (2007) completou a importância do jogo simbólico acrescentando as funções de exploração do mundo, prática de papéis adultos, estímulo de competências para desenvolver confiança, resiliência, autoconhecimento, aprendizagem emocional, tomada de decisão e prática social. Cordazzo e Vieira (2007) propuseram uma definição da brincadeira como uma atividade livre, espontânea, com um fim em si mesma e que proporcionam à criança um espaço flexível, seguro e menos socialmente controlado para testar novas combinações de ideias e comportamentos, oferecendo assim condições saudáveis para seu desenvolvimento biopsicossocial. Além de aspectos já citados, outras contribuições dos jogos em geral, segundo os autores, são desenvolvimento da linguagem, pela ampliação do vocabulário e exercícios de pronúncia, e da cognição, da sociabilidade e de contribuições físicas e sensoriais, como percepção, habilidades motoras, força e resistência.

Buchsbaum et al.(2012) ressaltam que o jogo simbólico pode ser uma oportunidade para a criança testar possibilidades, além de praticar diversas habilidades necessárias para aprender planejamento e relações de causa e efeito entre os eventos. Isso se deve evolutivamente ao extenso período de imaturidade da espécie humana, que permitiu tempo de desenvolvimento de capacidades por meio de mecanismos exploratórios e, assim, aprendizagem empírica.

Girardello (2004, 2011) deu enfoque à questão subjetiva da imaginação como geradora de questões e alternativas, presente na assimilação da realidade. Para a autora, a imaginação diz respeito à “capacidade de pensar nas coisas como elas poderiam ser” (2011, p.86), estimulando a criança a pensar diferente das ideias convencionais. Propôs que a história contada em voz alta, sem o acompanhamento de livros, tem uma dimensão de jogo,

pois envolve a criança em uma atividade interativa e com forte estímulo às capacidades imaginativas. Duas características da relação entre histórias narrativas e a imaginação infantil são a sedução pelos extremos e o envolvimento com o arquétipo do herói, que levam a criança a explorar os limites da realidade objetiva pela subjetividade e se enxergar como capaz de transcender estes limites. Por fim, a autora apontou alguns fatores que influenciam na capacidade imaginativa: o tempo de imersão na atividade, uma vez que a criança precisa de momentos de ócio para relaxar a mente e divagar; o contato com a natureza, que permite explorar os limites físicos do mundo; e a participação dos adultos para estimular a criatividade e às vezes participar da brincadeira, sem interferir constantemente na possibilidade das crianças brincarem sem supervisão.

Alguns artigos selecionados, além de afirmar uma relação positiva entre desenvolvimento infantil e o brincar, destacam também críticas à sociedade contemporânea quanto ao estímulo oferecido às crianças para atividades lúdicas. Oliveira (2007) apontou que a estrutura capitalista levou à padronização da mercadoria, o que levou a comportamentos estereotipados e à subsequente concepção padronizada do brincar, pois a criança não age criativamente sobre o brinquedo, uma vez que este vem pronto das fábricas e não oferece uma margem para o potencial criativo da criança. Assim, a criança torna-se apenas proprietária do brinquedo, aprendendo a reproduzir comportamentos ao invés de ser estimulada a explorar seu universo de fantasia e imaginação. Bergen (2002) e Ginsburg (2007) destacaram uma tendência de diminuição do tempo livre para brincadeiras e atividades lúdicas escolares, exercido atualmente pela família e pelas instituições de ensino pré-escolar, que visam aumentar o rendimento acadêmico e preparar a criança para a vida adulta. Entre as consequências desse processo, está o aumento de ansiedade, depressão e outros sintomas de estresse em crianças e adolescentes. Destacam também que, apesar disso não ser um problema para todas as crianças – algumas se adaptam a esse método de ensino –, os resultados do brincar sem horários determinados contribuem com o desenvolvimento do pensamento criativo e da autorreflexão. Por fim, Cordazzo e Vieira (2007) discutiram a participação do professor na definição do curso da brincadeira em sala de aula, no qual a intervenção “(...) deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, (...)” (p.96), e apresentaram uma tendência contemporânea de ludoeducação, que se resume em educar por meio da brincadeira e da desconcentração, utilizando-os como ferramentas da aprendizagem sem que percam o caráter lúdico e exploratório.

Lillard et al. (2013) apresentou um contraponto, em que a relação entre o jogo simbólico e o desenvolvimento infantil não é tão explícita como os vários estudos atuais apresentam, uma vez que há vieses e comprometimentos nos métodos utilizados que os descredita. A partir da reunião de materiais que investigam o jogo simbólico em diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, os autores partiram de três alternativas: 1) o jogo

simbólico é crucial e define o desenvolvimento saudável da criança; 2) a equifinalidade do jogo simbólico, sendo uma das rotas para o desenvolvimento positivo; 3) o jogo simbólico é epifenômeno de outros fatores que promovem o desenvolvimento. Para as funções de linguagem, narrativa e regulação emocional, as três possibilidades se provaram consistentes, mas as provas são insuficientes para se chegar a uma conclusão. Para funções executivas e habilidades sociais, as evidências indicaram contra a primeira alternativa, mas não é possível diferenciar as outras duas possibilidades. Para razão, concluiu-se que a relação é de equifinalidade com jogo simbólico, mas deixou-se aberta a possibilidade de ser um epifenômeno. Por fim, não se encontrou correlação entre resolução de problemas e jogo simbólico, e, para criatividade, inteligência, conservação e Teoria da Mente, os autores apontaram que os resultados correlacionais para a primeira e a segunda alternativa são inconsistentes, pois foram malconduzidos ou não são replicáveis. Assim, concluiu-se que as evidências existentes não dão suporte à possibilidade do jogo simbólico ser crucial ao desenvolvimento e que novas pesquisas melhor estruturadas são necessárias para esclarecer sua importância. Os autores também afirmaram que muitos estudos são enviesados pela concepção prévia do pesquisador no valor do brincar.

Weisberg e Hirsh-Pasek (2013) comentaram a pesquisa de Lillard et al. (2013), posicionando-se em favor da relação positiva entre jogo simbólico e o desenvolvimento infantil, mas reconhecendo as críticas apresentadas como pontos importantes para melhorar a qualidade das pesquisas. Para as autoras, o brincar é uma questão complexa, que requer instrumentos de pesquisa e análise mais refinados, direcionados por questões que busquem compreender o quanto das variações no desenvolvimento infantil é atribuído ao brincar, ao invés de perguntar se o jogo simbólico causa certos resultados. Além disso, não é possível estudar o brincar isolado dos outros fatores que o influenciam, assim como partir da noção que o jogo simbólico é um conceito unitário também não é a abordagem mais adequada. As autoras também afirmaram que, apesar das críticas, é possível tirar conclusões positivas dos estudos, mesmo após descontar as falhas, e se o brincar e o desenvolvimento infantil demonstrarem características relacionadas em múltiplos contextos e conteúdos, então é possível afirmar que o brincar possui algum tipo de participação na promoção de um desenvolvimento saudável, não sendo o único responsável por favorecer a aprendizagem.

De modo geral, é possível observar que os artigos encontrados foram divididos em duas categorias principais: aqueles que se posicionaram a favor da relação positiva entre o brincar, o jogo simbólico e o desenvolvimento infantil; e aqueles que refutaram essa relação. Para o primeiro caso, destacou-se o brincar como uma atividade que nasce na infância e é presente por todo o período, é uma forma de exploração do mundo e de adquirir e praticar diversas habilidades. É, segundo Vigotski (2014), a primeira manifestação da atividade criativa. Afirmou-se também a importância do jogo simbólico na representação do mundo

interno da criança, vinculado à experiência de vida, aos desejos, às fantasias e aos temores, e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo-relacional e social da criança.

As críticas levantadas por estes artigos também devem ser levadas em consideração, pois destacam o poder que a estrutura social tem sobre a evolução da criança. Uma vez que a concepção de infância é construída dentro do contexto histórico, socioeconômico, moral e religioso das sociedades, o modo como a família, as instituições de ensino e a própria sociedade interagem com esse conceito afeta a relação da criança com o brincar – os tipos de brincadeira, o tempo destinado à atividade, estímulos às capacidades imaginativas, entre outros –, o que influencia como essa criança irá se desenvolver e quais recursos estarão à sua disposição para lidar com os problemas das próximas fases da vida. Bergen (2002) apresentou um estudo em que a ausência precoce de brincadeiras em crianças pré-escolares pode prever sintomas como ansiedade social, depressão e baixa autoestima, e levar a um baixo rendimento acadêmico no futuro. Isso também é defendido por Ginsburg (2007), que destaca que a redução do tempo para brincadeiras livres em favor do sucesso acadêmico aumenta o estresse emocional que a criança sofre, o que pode levar a ansiedade e depressão, ao passo que jogos imaginativos oferecem benefícios que podem proteger emocionalmente a criança.

Com exceção de um dos artigos, poderia se partir do pressuposto que a maioria dos pesquisadores tende em favor da relação positiva entre o jogo simbólico e o desenvolvimento infantil. Porém, Lillard et al (2013) evidenciam diversas falhas metodológicas e conceituais das pesquisas que devem ser levadas em consideração quando se executa uma pesquisa nesse campo. É necessário observar os eventos na sua totalidade, bem como os elementos dentro e fora do ambiente de pesquisa que possam influenciar nesse processo. O pesquisador também deve tomar cuidado para não deixar sua opinião influenciar a observação e a apuração dos resultados, para evitar erros e vieses que podem transformar o estudo em material tendencioso. É com base nesse argumento que Lillard et al (2013), ao realizar a revisão de materiais acerca do impacto do jogo simbólico no desenvolvimento, concluíram que não há evidências o suficiente para afirmar uma correlação entre o jogo simbólico e o desenvolvimento infantil. Contudo, existe a possibilidade oferecida por Weisberg e Hirsh-Pasek (2013), de que seria necessário buscar novas diretrizes para a formulação de métodos mais apropriados, que englobem os resultados na sua totalidade e proponham questões mais voltadas a compreender o quanto da variação do desenvolvimento de cada criança pode ser atribuída ao jogo simbólico além de outros fatores, ao invés de tentar determinar se este jogo é o único responsável por determinado resultado. Além disso, conforme as autoras destacaram, os estudos ainda

contém pontos positivos e importantes que podem ser utilizados, mesmo com todas as falhas, e tomar cuidado para não desvalidar um campo inteiro de pesquisa.

Retomando a questão apresentada no método como base para esta pesquisa, se há relação entre a presença ou estímulo de atividades imaginativas e aquisição ou desenvolvimento de habilidades diversas da criança, não foi possível chegar a um consenso. Diversos estudos contemporâneos apontam para relações positivas com o desenvolvimento global, mas estes não são o suficiente para tirar conclusões definitivas. Se pudermos retirar dos artigos utilizados nessa pesquisa, então o brincar favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e de potencialidades da criança; tem função adaptativa, auxilia na compreensão do mundo e de seus elementos, na alfabetização e linguagem, resolução de problemas, compreensão de regras, prática de papéis adultos; contribui para o desenvolvimento de recursos como confiança, resiliência, autoconhecimento, tomada de decisão, prática social, além de proporcionar à criança um espaço seguro para testar estas capacidades e criar novas ideias, transcendendo os limites do mundo real. Alguns profissionais utilizam o brincar também como instrumento de avaliação diagnóstica, pois é possível identificar dificuldades de aprendizagem, alterações de desenvolvimento e questões subjetivas da criança que podem não ser percebidas em outros contextos.

É possível afirmar que o brincar é naturalmente parte da infância e, por questões evolutivas, o jogo simbólico tem alguma parte no desenvolvimento global da criança, apesar de ainda não ser possível afirmar com certeza qual parte é essa. Mas este campo de pesquisa é de fato muito amplo e ainda há muitas descobertas a serem feitas. Dessa forma, é necessário desenvolver novos instrumentos de investigação para que os resultados obtidos pelas pesquisas englobem todos os elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como objetivo investigar a importância da imaginação e dos jogos infantis para o desenvolvimento global da criança. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura em artigos e estudos contemporâneos. Não foi possível identificar uma unanimidade entre os autores, pois, apesar da maioria apresentar argumentos complementares e similares a favor da importância da imaginação, certos entraves desse campo de pesquisa mantêm a dúvida quanto à validade destes estudos. Entretanto, foram observados possíveis benefícios do jogo simbólico e os elementos que podem interferir na execução do brincar, levando a consequências no desenvolvimento infantil. Dessa forma, torna-se importante refletir sobre as condições de vida das crianças atualmente – qualidade de vida, tempo destinado ao estudo e a atividades extracurriculares, tempo livre para

brincadeiras e outras atividades, por exemplo – e procurar alternativas para garantir um desenvolvimento saudável para elas. É importante também que os pesquisadores desse campo de estudo se dediquem a modificar e aperfeiçoar os instrumentos de pesquisa utilizados para que os resultados obtidos favoreçam a obtenção de uma conclusão definitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BERGEN, D. *The role of pretend play in children's cognitive development*. Oxford, Ohio: Miami University, 2002.

BUCHSBAUM, D., BRIDGERS, S., WEISBERG, D.S., GOPNIK, A. *The power of possibility: causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play*. Philadelphia, EUA: Philosophical Transactions of the Royal Society, 2012.

CORDAZZO, S. T. D., VIEIRA, M. L. *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, 1º semestre, 2007.

FIGUEIRÓ, J.A. “As bases neurofisiológicas do brincar”. In: AFFONSO, R. M. L. (org). *Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GINSBURG, K. R. *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*. Illinois: American Academy of Pediatrics. Revista Pediatrics, v. 119, n. 1, janeiro, 2007.

GIRARDELLO, G. *Imaginação: arte e ciência na infância*. Campinas: Pro-Posições, v. 22, n. 2 (65), p. 72-92, mai/ago. 2011.

_____. *Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.

HANSEN, L. “A Invenção da Criança”. In: *Mente & Cérebro – A mente do bebê*. Rio de Janeiro: Duetto, v. 04, p. 74-81, set. 2006.

KISHIMOTO, T. M. *O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas*. São Paulo: FDE. 1990.

LILLARD, A. S., KAVANAUGH, R. D. *The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind*. Child Development, v. 85, n. 4, July/August, p. 1535-1551, 2014.

LILLARD, A. S., LERNER, M. D., HOPKINGS, E. J., DORE, R. A., SMITH, E. D., PALMQUIST, C. M. *The impact of pretend play on children's development: a review of the*

evidence. American Psychological Association, Psychological Bulletin, v. 139, n.1, p.1-34, 2013.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

OLIVEIRA, M. R. F. *O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo*. Revista Eletrônica de Educação, Ano I, n. 01, ago/dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_03.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. Ed. WMF Martins Fontes. 1. ed. cap. 1-4. São Paulo. 2014.

WEISBERG, D. S., HIRSH-PASEK, K. *Embracing complexity: rethinking the relation between play and learning: comment on Lillard et al. (2013)*. American Psychological Association, Psychological Bulletin, v. 139, n.1, 35-39, 2013.

CONTATO: ny.akopian@gmail.com (IC) e scavalini@mackenzie.br (Orientadora)