
AS BRINCADEIRAS NO IMAGINÁRIO INFANTIL E AS POSSIBILIDADES CONTRIBUTIVAS PARA O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

*CHILDREN'S PLAY IN THE CHILDREN'S IMAGINARY AND THE CONTRIBUTIVE
POSSIBILITIES FOR THE TEACHING - LEARNING PROCESS*

Luana da Silva Maciel 33
Márcia Rosa da Silva 34

RESUMO

Objetiva-se no presente Trabalho de Curso situar as Brincadeiras no imaginário infantil e identificar possibilidades de contribuições da atividade de brincar para o processo ensino- aprendizagem. Esta é uma questão que continuamente reúne estudiosos interessados em ampliar a compreensão científica do desenvolvimento infantil e aqui representa a justificativa de realização deste estudo. Estabelece-se como problema científico averiguar em que dimensões ou proporções o (des) conhecimento do valor pedagógico- didático das Brincadeiras na Educação Infantil pode afetar o desenvolvimento integral das crianças. Ao mesmo tempo, coloca-se em destaque a hipótese de que se a Brincadeira é entendida como um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre a própria criança e o mundo ao seu redor, então ela se torna sua atividade principal e não pode ser minimizada no cenário da Educação Infantil. A abordagem metodológica compreenderá a revisão de literatura especializada com o intento de ampliar e construir quadro teórico sobre a temática.

Palavras-Chaves: Brincadeira. Brinquedo. Brincar. Ensino. Aprendizagem

ABSTRACT

The objective of this Graduate Course Thesis is to place the play in the children's imagination and to identify the contributions of the play activity to the teaching- learning process. This is a subject that continually brings together scholars interested in broadening the scientific understanding of child development and here represents the justification for conducting this study. It is established as a scientific problem to ascertain in what dimensions or proportions the lack of knowledge about the value of didactic-pedagogical Play in Early Childhood Education can affect the integral development of children. At the same time, we highlight the hypothesis that if Play is understood as a space for research and knowledge building about the child and the world around it, then it becomes its main activity and cannot be minimized in the scenario of early childhood education. The methodological approach will include the review of specialized literature in order to expand and build theoretical framework on the subject.

Key-words: Play. Toys. To Play. Teaching. Learning.

33 Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás (luanamaciel02@gmail.com).

34 (Orientadora) Pedagoga e docente do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (marciarosaans@gmail.com).

INTRODUÇÃO

Para a realização desta investigação elegeu-se como problema científico buscar na revisão da literatura especializada resposta para o seguinte questionamento: As brincadeiras adotadas no planejamento das atividades docentes como procedimento didático efetivamente trazem contribuições para o processo ensino - aprendizagem?

Como objetivo geral foi posto em perspectiva dimensionar possibilidades e contribuições que as brincadeiras podem proporcionar para o desenvolvimento integral da criança. E como desdobramento enumerou-se como objetivos específicos: retomar o conceito de Infância no tempo histórico; relacionar Infância aos conceitos de Brincar, Brinquedo e Brincadeiras e por último, identificar e dimensionar as implicações das brincadeiras no processo ensino- aprendizagem.

A hipótese que orientou toda a realização da pesquisa foi averiguar se o reconhecimento do valor pedagógico das brincadeiras na elaboração Planejamento docente pode acarretar pela sua influência contribuições positivas para o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem.

A organização do texto é composta do primeiro capítulo onde é feita uma retomada histórica sobre a construção e evolução do conceito de Infância. No segundo capítulo retomamos os conceitos de Brincar, Brinquedo e Brincadeiras destacando sua importância para a Infância e por último, no capítulo três destacamos a rica e necessária possibilidade de aliar as brincadeiras ao trabalho pedagógico- didático onde os docentes vão levar em consideração os benefícios desta atividade infantil em seus Planejamentos e, finalizando, foram registradas as considerações finais sobre todo o trabalho realizado.

O estudo adotou os procedimentos da pesquisa bibliográfica sobre os principais conceitos envolvidos. Nesta perspectiva, considerou que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p. 44)

Ressalta-se que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (MARCONI, LAKATOS, 2016, p. 166)

Dentre os procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica destaca-se a revisão da literatura sobre a temática, a saber: em livros, revistas especializadas, artigos da web, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, dentre outros, que discutem o assunto em questão.

As leituras realizadas foram seguidas de discussões e anotações para reflexão e registro no texto que foi elaborado.

A natureza da metodologia que foi desenvolvida é qualitativa em função do seu objeto de pesquisa.

Desta forma, o que se pretendeu foi organizar um quadro teórico que possibilitasse ampliar e aprofundar nossa compreensão inicial sobre os conceitos em estudo para então, estabelecer a relação entre eles e alcançar os objetivos propostos.

A escolha do tema surgiu no decorrer do curso de Pedagogia, principalmente, quando começou a disciplina de Estágio Supervisionado em Docência, pois ao entrar em contato com turmas da Educação Infantil foi acentuando o interesse pelo tema Brincadeiras e sua influência ou benefícios para o processo ensino–aprendizagem. Durante as observações, etapa obrigatória do Estágio, ficou bastante evidenciado que as Brincadeiras podem envolver as crianças física, mental e afetivamente, e este fato foi fundamental para que nossa curiosidade se transformasse num objetivo acadêmico dando forma a este Trabalho de Conclusão de Curso.

Nosso interesse foi ampliando à medida que, após as primeiras leituras na área especializada, ficou evidente que as Brincadeiras seguramente, representam a atividade principal na vida das crianças, assim sendo, ocorre-nos em princípio, considerar que a prática docente não pode ignorar este fato, ao contrário, merece ser continuamente um tema de investigação para todos aqueles que se interessam pelo desenvolvimento infantil.

Com esta motivação decidimos por escolher o tema As Brincadeiras no Imaginário Infantil e as Possibilidades Contributivas para o Processo Ensino – Aprendizagem com o intuito de ampliar quadro teórico a respeito da temática, ampliando dessa forma nosso entendimento do assunto, e assim colaborar para o curso de Pedagogia do Câmpus de Quirinópolis.

E neste contexto, registra-se a justificativa de realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

1 INFÂNCIA - CAMINHOS NO TEMPO HISTÓRICO

O desenvolvimento de estudos sobre a Infância para além do curso de Pedagogia, tem sido objeto de estudos de diferentes áreas como a Filosofia, Psicologia e a Antropologia, dentre outras. Este fato só potencializa a possibilidade de se compreender como se formou e evoluiu historicamente este conceito.

A respeito Gagnebin (1997, p. 83-84) ressalta que: “Se a noção de infância não é, portanto, nenhuma categoria dita natural, mas é, sim, profundamente histórica, cabe, porém,

ressaltar que entre pensamento filosófico e infância as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia [...]”.

1.1 Infância na Antiguidade

No texto introdutório do livro *História da Pedagogia*, Cambi (1999) destaca que os Períodos da História ao se sucederem mantem um sentido de pertencimento e complementação que nos faz entender que tudo que diz respeito ao humano, depende sempre de seu resgate histórico. Assim,

Por trás do nosso presente, como infra- estrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente, a grande revolução do Neolítico e o advento das sociedades hidráulicas. A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, devem remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não- maturadas e expectativas não- realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos fatos, mas sempre construído nos e por meio dos fatos, precário e *sub judice* (CAMBI, 1999, p. 37).

Para o autor na Antiguidade se estabelecem as condições ou estruturas ocidentais mais profundas sobre,

[...] a identidade da família, a organização do Estado, a instituição- escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem (da infância, da adolescência), um rico mostruário de modelos socioeducativos, que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana, características que se sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental. (CAMBI, 1999, p. 37).

Assim, da Antiguidade, a partir dos gregos antigos nos vem o ideal de formação humana inspirado pela Paidéia, ou seja, uma formação cultural e a universalização da individualidade.

Complementa esta ideia Tardif (2010) ao afirmar que, dos pensadores gregos deste período originou a formação da grande cultura clássica, da qual faziam parte sofistas (concepção letrada e erudita) e Platão e seus sucessores (concepção intelectualista e filosófica).

Enfatiza o autor no entanto, que a Educação seria assim, um privilégio da elite, onde inexistia como preocupação real instruir as crianças em uma classe, ao contrário, toda reflexão educativa se dirigia a adultos e que, [...] eles ignoravam o que fosse um sistema escolar, uma escola, a pedagogia infantil” (TARDIF, 2010, p. 59).

A reflexão educativa dos filósofos e sofistas, se dirigia para a investigação do que consideravam princípios básicos da educação, e essa reflexão estava voltada para homens já formados. Neste contexto, a literatura registra que a Infância enquanto conceito não existia e que a criança era considerada como ser inferior. Deste período histórico, dos poucos relatos do cotidiano das crianças, o que se evidencia é a presença da brutalidade e a ausência de proteção.

Retomando a Gagnebin, ela aponta que da relação infância e pensamento filosófico destacam duas orientações, uma que surge com Platão e atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, cujo entendimento de infância seria,

[...] um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas (GAGNEBIN, 1997, p. 85).

A autora afirma que nesta visão de infância tudo leva a crer que nos estudos de Freud sobre repressão e sublimação como criadora de valores culturais, encontra sua origem nessa pedagogia de Platão.

Ainda buscando construir uma relação entre infância e pensamento filosófico, Gagnebin descreve a segunda orientação que também nasce em Platão e,

[...] atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdo, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular (GAGNEBIN, 1997, p. 85).

Ainda que pareça haver distinções entre as duas orientações, a autora explica que em contextos diferentes se mantem o discurso pedagógico do mesmo pensador. Para Platão, as crianças não podem ficar sem que o adulto as conduza, justamente por serem, dentre todos os animais, o mais intratável.

Na Antiguidade, a ideia que se formava sobre a criança tinha origem na interpretação de que, no início da sua vida a sua incapacidade de falar, a colocava muito próximo dos demais animais o que exigia que os adultos a vigie e controle.

A literatura da área descreve neste período da história, a ausência de protagonismo da Infância e a associa à necessidade da disciplina heterônoma, enfatiza Ghiraldelli Jr. (1997).

No entanto, cabe ressaltar que os gregos aspiram e desenvolvem uma abordagem racional de vida, desconfiam das aparências, dos sentidos e buscam uma nova forma de cultura

e um novo ideal de homem educado. Eles inclusive provam que é possível ensinar na ausência da escola, é o que eles fazem Tardif (2010).

Este modo de ser grego vai posteriormente influenciar Roma que transforma a Grécia em uma de suas províncias ao mesmo tempo em que admira e adota no meio aristocrático o espírito e a cultura gregos; não significando que perderam sua identidade e nem seus ideais.

1.2 Infância na Idade Média

Em relação à Idade Média, período da história europeia compreendido entre a desintegração do Império Romano do Ocidente no século V (476 d.C.) e o término do Império Romano do Oriente no século XV (1453 d.C.) descreve Áries,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2012, p. 99).

Sem prestígio algum a fase da Infância segue no medievo mergulhada na ignorância, desde muito cedo as crianças estavam expostas ao mundo adulto sem um universo que lhes fosse próprio. Traziam como herança da Antiguidade, um cotidiano de rudeza e brutalidade. Comumente eram maltratadas, precisavam trabalhar e, em termos de educação e higiene, não representavam uma preocupação por parte dos adultos.

Os registros na literatura enfatizam que nesta situação as crianças morriam facilmente e ainda que, seus pais sentissem pela perda, entendiam estas mortes como algo natural. As famílias tinham muitos filhos e já, anteviam que muitos morreriam.

O fato de que crianças e adultos eram vistos e tratados da mesma forma, desencadeava toda forma de maus tratos e exploração (ARIÈS, 2012). Reforça o autor que esta inexistência definida do sentimento de Infância, fica bastante evidente quando se toma conhecimento do alto índice de mortalidade infantil e de infanticídio praticado pelas mulheres medievais. Esta percepção, inclusive, coloca em perspectiva que, mesmo o sentimento de amor materno, também parecia inexistente.

Outro fato que Ariès (2012) destaca é que a ideia de idade que nos dão atualmente, a percepção das etapas da vida, como infância, adolescência, fase adulta e velhice, também inexistia. Diante desta realidade, a criança foi por muito tempo considerada adulto em

miniatura, fato que pode ser constatado na observação, especialmente, das pinturas deste período.

Para Ribeiro (1997) até o século XVII o amor aos filhos não era coisa óbvia mesmo porque,

Os pequenos oscilam então entre o mundo dos animais e o dos adultos. São tratados com descaso devido aos primeiros, ou, se recebem consideração, é como adultos em miniatura. Nem se imagina então o que será uma das grandes descobertas do século XVIII: a existência de um mundo próprio e autônomo da infância. Somente com Rousseau, Pestalozzi e outros se conceberá que a mente infantil opera diferentemente da nossa. O conceito de diferença implica negar os modelos da carência e da insuficiência, para afirmar uma estruturação de outra ordem (RIBEIRO, 1997, p. 102).

A autora destaca também, que é a partir do século XVII que a criança começa a existir como objeto próprio de conhecimento e afeto, ou seja, desde este século, pode-se datar a gradual emergência do amor filial, (RIBEIRO, 1997). O século a que estamos nos referindo integra o que chamamos de Idade Moderna, e se inicia no século XV e termina no final do século XVIII.

1.3 Infância na Idade Moderna

Este período foi marcado por importantes acontecimentos que mudaram a sociedade daquele tempo; ocorreram rupturas em muitos segmentos da vida em sociedade.

Inicia neste momento histórico um processo de libertação em relação ao poder que a Igreja Católica exercia sobre as pessoas, e de construção de um novo modo de pensar e agir fundamentado pela razão e pela ciência, se distanciando aos poucos da rigidez e dos dogmas estabelecidos e seguidos por toda Idade Média.

O movimento conhecido como Renascimento buscava o resgate do conhecimento greco-romano clássico, especialmente na ciência e na arte, enquanto outro movimento, a Reforma Religiosa acabaria por colocar em questão a autoridade papal e a divisão da Igreja Católica.

Também se registram grandes transformações sociais, econômicas e políticas: o surgimento do sistema capitalista com o comércio ligado às grandes navegações, a descoberta de novos continentes e a formação do colonialismo, a burguesia se fortalece socialmente através de comerciantes, financistas e industriais, e assim surge o trabalho assalariado.

Na política, surge o Estado Moderno, enfim a Idade Moderna rompe com as estruturas sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais da Idade Média.

Neste sentido, (CAMBI,1999, p. 196) evidencia que “a ruptura da Modernidade se apresenta, portanto, como uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, no também no âmbito pedagógico”.

Assim, a Idade Moderna, para o autor se apresenta como um período histórico distinto do que foi a Idade Média pois estabelece uma ruptura consciente com estruturas definidas. E, particularmente, a Modernidade contribui decisivamente para a decadência da sociedade do medievo que negava o exercício das liberdades individuais, favorecendo apenas os grandes organismos coletivos como a Igreja ou o Império (CAMBI, 1999).

O autor, explica que a Modernidade surge, dentre outros, como um projeto educativo e como uma projeção pedagógica.

Nesta direção, Libâneo (1997) colabora com o pensamento de Cambi (1999) ao enfatizar que com a Modernidade a Educação se apresenta como uma concepção emancipatória universal da humanidade, uma vez que prepararia os indivíduos para participar de um movimento de transformação de toda uma sociedade. E, a Pedagogia de acordo com Libâneo (1997, p. 131), “existe desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social.”

Retomando Cambi,

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A ambas é delegado um papel cada vez mais definido, e mais incisivo, de tal modo que ela se carrega cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. As duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância-adolescência, como “locais” destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido. [...] a família, objeto de uma retomada como núcleo de afetos e animada pelo “sentimento da infância”, que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar, elabora um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade [...]. Desse modo, cria-se um espaço social para a criança: na família; cria-se um modelo de formação: privatizado e familiar; cria-se um saber- psicológico, médico, pedagógico – da infância, que nasce em virtude sobretudo dos cuidados familiares. A família separa a criança da sociedade, mas também se torna o seu lugar educativo e se redescreve, como instituição, em torno deste papel (CAMBI, 1999, pp. 203-204).

É neste cenário da Modernidade que a infância começa a ser reconhecida pela sociedade como merecedora de cuidados e de preparação para a vida pela família e pela escola. De acordo com o autor, a moral da época exige que cuide da infância.

Acresce-se a esta realidade descrita, que “marco privilegiado dessa – nossa- concepção moderna de infância seria o livro de Jean Jacques Rousseau de 1762, Emílio, que transforma a prática pedagógica de uma boa parte da elite esclarecida” (GAGNEBIN, 1997, p. 83). Em sua

obra Rousseau coloca em questão a fragilidade da infância, a necessidade de formação moral da criança e destaca tratamento rude que ainda era dado às crianças.

A partir desta realidade, e ao mesmo tempo sinaliza a essencialidade de respeitar a criança em desenvolvimento, ressaltando que ela não é um adulto pequeno e que se diferencia deste em suas capacidades e necessidades.

Este autor contribui enormemente para que se consolidasse a concepção de Infância, principalmente porque aponta para alternativas não praticadas de formação humana.

Pode-se afirmar com base na literatura que nascia no século XVII a moderna concepção de Infância que, passou a merecer por parte da família preocupações com sua saúde física e mental, com sua higiene e carente de orientação e educação, neste aspecto a escola também assume esta concepção de Infância.

Faz-se então, a retomada da demanda pela escolarização infantil agora no seio de uma sociedade cujo contexto econômico, político, social, cultural, religioso capaz de se conscientizar de sua responsabilidade de cuidar da Infância, e por consequência, da adolescência.

1.4 Infância na Idade Contemporânea

Chamamos de Idade Contemporânea os nossos dias. Esta concepção foi construída pelos europeus e corresponde ao período entre o início da Revolução Francesa, tendo como marco principal a tomada da prisão de Bastilha em 1789 e se estende até os dias atuais.

O conceito de Infância que norteia nosso tempo veio sendo construído ao longo dos séculos e considerando o contexto dos diferentes povos e sua cultura, percebemos que este conceito não pode ser entendido como singular, mas sim como uma pluralidade. Cada sociedade a seu tempo, na sua forma política, econômica, social, cultural e religiosa tratou a Infância em acordo a estas variáveis.

O que se entende como comum a todos os povos é que este conceito passou por uma evolução histórica e nunca esteve pronto e acabado. Também se evidenciou nas leituras que se a concepção de Infância nem sempre existiu de forma clara, a Infância sempre existiu.

Ainda que já existam discussões sobre o conceito de Infância na contemporaneidade e se encontrar em transformação em função, especialmente, dos meios de comunicação, particularmente, a televisão e a internet que colocam em exposição conteúdos de toda natureza ao alcance da criança, podendo influenciar seu pensamento e conduta, e ainda também que,

No meio desse campo de discurso é que vemos se configurar uma forma subjetiva infantil na frente da qual temos sentimentos, atitudes e práticas contraditórias: de ternura, afeto e acolhida diante de crianças vulneráveis, submissas, frágeis, essas que são promovidas tanto pelos anúncios publicitários de venda de produtos infantis quanto pelos discurso, programas, projetos e campanhas políticas; também de medo, temor e repulsa diante de crianças violentas, criminosas e delinquentes, essas das que nos falamos noticiários e jornais, aquelas que rondam nossas ruas e que estão à espreita de oportunidades nas quais sentimos nossas coisas e/ou nossas vidas em perigo (MARÍN- DÍAZ, 2011, p. 250).

Interessa-nos buscar a partir de agora situar a condição que a Infância em nossa realidade brasileira ocupa nos textos oficiais, oriundos das Políticas Públicas para a Educação no que concerne aos seus direitos.

A respeito, a Constituição Federal do Brasil define em texto os artigos,

Art.6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 19).
Art.227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

O art. 227 é detalhado no parágrafo 1º, incisos I e II, parágrafo 2º, parágrafo 3º, inciso I, II,III,IV,V,VI,VII, parágrafo 4º, parágrafo 5º, parágrafo 6º, parágrafo 7º e 8º, incisos I e II, no que diz respeito aos direitos fundamentais da criança, do adolescente e do jovem em território brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (2014- 2024) também prevê cuidados que devem ser dirigidos à Infância e à Educação da criança, especificamente nas Meta 01 e Meta 05.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 prevê em seu texto (Título III, art. 4º, inciso IV, Título IV, art 9º, inciso IV, art.11, Seção II, art. 29, 30 e 31) os dispositivos de ordenamento e regulação da Educação no que diz respeito à Educação Infantil, ou seja, a partir da promulgação desta Lei inicia o processo de institucionalização do cuidado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Da mesma forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), (2010), o Parecer CEB 022/98 e o Parecer CEB 020/2009 trazem orientações substanciais para o tratamento a ser direcionado à criança ou melhor, à Infância. Estes documentos legais se tornam muito significativos para uma sociedade que ainda busca o reconhecimento e a valorização da Infância.

Estes textos são complementados com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 onde também ficam assegurados os direitos fundamentais da criança e dos adolescentes. É um conjunto de normas e ordenamento jurídico cujo principal objetivo é proteger a criança e o adolescente, constitui um marco legal que regula os direitos infanto- juvenis.

Reiteramos que, estes textos definidos na forma da Lei seriam, senão suficientes, mas bastante significativos para que a família, a sociedade e o Estado criassem e mantivessem um estado de existência digno para a criança, o adolescente e o jovem no Brasil.

Neste cenário, sobre a Infância, amparada por políticas públicas que assegurem seus direitos fundamentais, interessa-nos dimensionar como se situa seu direito àquela que é considerada sua principal atividade infantil: brincar. Como consequência deste direito e necessidade de brincar, como as brincadeiras podem implicar satisfatoriamente no processo ensino- aprendizagem nos levam em busca de entendimento dos conceitos de brincar, brinquedo e brincadeiras segundo a literatura especializada.

2 A INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR

2.1 A atividade de brincar

À medida e paralelo à evolução do conceito histórico de Infância, também se destacou a relevância do conceito de brincar para a criança. Há um consenso entre estudiosos do assunto de que a atividade de brincar é uma linguagem, uma forma de comunicação das crianças. Uma linguagem própria e cheia de significados.

Assim, descrito pelas autoras,

O brincar é uma das formas privilegiadas de a criança se expressar, relacionar-se, descobrir, explorar, conhecer e dar significado ao mundo. Brincando, constrói sua subjetividade, constituindo-se como sujeito humano em uma determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente (DIAS, FARIA, 2009, p. 39).

Em seus estudos estas autoras situam o brincar como objeto de interesse de diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, Antropologia e a Filosofia. Onde afirmam também que cada uma destas áreas traz importantes contribuições para que se possa entender essa rica linguagem infanto- juvenil.

Desta forma, da Psicologia pode-se destacar que “o brincar cumpre um importante papel como forma simbólica de expressar desejos insatisfeitos, bem como tensões, medos e angústias “(DIAS, FARIA, 2009, p. 39).

De acordo com as autoras Piaget relaciona o brincar ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Desta relação, destaca-se a elaboração que este cientista nos deixou como forma de melhor entender como o brincar acompanha o sujeito em diferentes fases de seu crescimento.

Piaget colocou em três categorias os jogos, a saber: os Jogos de Exercício, próprios do período sensorio – motor (de 0 a 2 anos aproximadamente); os Jogos Simbólicos ou Jogos de Faz- de- Conta, próprios do período pré operatório (de 01 ano e meio a 5 anos aproximadamente); e os Jogos de Regras (de 6 anos em diante).

Da perspectiva histórico- cultural seguem as autoras com o registro de que,

De acordo com a perspectiva histórico- cultural, essa capacidade de brincar se constrói na relação entre o biológico e o cultural. Os teóricos dessa corrente, em seus estudos, concluíram que, na tentativa de compreender o mundo adulto, as crianças buscam imitá-lo e, já que não podem vivenciar plenamente as atividades experienciadas pelos adultos (como trabalhar, cozinhar, dirigir etc), fazem-no por meio do brincar, do faz-de-conta, atribuindo os significados desejados aos objetos a que têm acesso e às situações que organizam (DIAS, FARIA, 2009, p. 39).

Assim, entende-se que para Vygotsky, o brincar onde as crianças assumem e representam diferentes papéis enquanto representam situações do mundo adulto, tem essencial colaboração para que seja desenvolvida pelas crianças a capacidade de abstração.

A Sociologia da Infância também traz suas contribuições para a compreensão do brincar pelas crianças complementando os pressupostos da Psicologia na perspectiva histórico-cultural. Neste contexto, relatam as autoras,

[...] assim, reconhecendo a infância como uma categoria social, os pesquisadores da sociologia da infância têm se debruçado sobre o brincar como atividade complexa, que permite às crianças construir uma ordem social própria. [...] Junto a seus pares, e essencialmente por meio das brincadeiras de faz- de- conta, as crianças produzem e partilham uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas (re) significá-lo e reinventá-lo, num processo de reprodução interpretativa (DIAS, FARIA, 2009, p. 40).

As estudiosas em questão ainda acrescentam às contribuições da Psicologia e da Sociologia da Infância, contribuições oriundas do campo da Filosofia ao firmarem que para esta o brincar “é uma atividade permeada por valores, atitudes e expressão de sentimentos. A flexibilidade é também considerada como componente essencial dessa linguagem” (DIAS, FARIA, 2009, p. 42).

O brincar dessa forma, ao que nos parece encontra na área científica o respaldo que encontra nos documentos oficiais no que diz respeito à compreender que o brincar está para a criança como sua principal atividade, o que nos remete para o pensamento de que o adulto não pode ignorar esta característica infantil.

Brincar é uma necessidade para a criança e muitas vezes os educadores, não compreendem a importância dessa necessidade para o desenvolvimento infantil. O lúdico contribui sendo um meio, um caminho que todas as crianças participam cada qual mostrando suas experiências de vida, seus conhecimentos e ainda desenvolvendo a capacidade de viver em grupo, entre muitas outras habilidades que podem ser construídas a partir da ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem.

Todos podem se beneficiar com as atividades lúdicas, tanto no aspecto da diversão, como pelo prazer no processo ensino -aprendizagem, é através das atividades lúdicas, que se desenvolvem capacidades, coordenação motora, habilidades, agilidades, companheirismo, e espírito de afetividade, reflete-se sobre a realidade e aprende-se a intervir nas mudanças da sociedade como um todo, é através da interatividade e da cumplicidade que as pessoas são conquistadas. E é nas atividades lúdicas que o professor consegue perceber traços de personalidades da criança, seu comportamento individual e coletivo e principalmente o ritmo de seu desenvolvimento.

O ato de brincar incentiva a criança buscar de si mesma a autoconfiança do domínio, clareza nas atitudes, responsabilidades e principalmente experiências corporais e culturais por meio de experiências e de socialização, aqui se insere também crianças com necessidades especiais, onde a ludicidade tem papel essencial.

É também oportunizado às crianças, jovens e adultos, o enriquecimento das suas capacidades, mediante o incentivo à iniciativa, a melhoria nos processos de comunicação, principalmente a optar por ações que incentive a criatividade, que é a característica fundamental da atividade lúdica (LORENZINI, 2007).

Em síntese, as crianças sempre brincaram e assim, parece que brincar tem sido sempre e de fato, a atividade principal na vida das crianças, o que não significa que elas brincam o tempo todo, significa sim que, quando se dedicam a brincar são os momentos em que ocorrem grandes mudanças em seu desenvolvimento. Dessa forma,

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar, não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, s/d, s/p, 1991).

Entende-se assim que, pelo brincar a criança alcança níveis cada vez mais evoluídos em seu desenvolvimento, seu interesse pelas coisas e fatos modifica-se constantemente e ela avança em seu processo de conhecimento da realidade e de socialização.

Há então um consenso na literatura de que brincar é uma realidade na vida das crianças até mesmo quando lhe faltam oportunidades ou é impedida de exercitar sua imaginação. Para o campo da Educação, nos parece uma máxima que se explore esta condição das crianças em seu favorecimento.

2.2 O significado do Brinquedo

Nesta mesma direção, ocorre-nos averiguar como a literatura entende também o significado de brinquedo.

O brinquedo que difere do jogo, pois supõe uma relação íntima com a criança, já que não possui regras para organizar sua utilização permite várias formas de brincadeiras e mexe com o imaginário da criança, conforme Kishimoto (2008, p. 19),

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança e do adulto, o imaginário varia conforme a idade: pré-escolar de 3 anos, está carregada de animismo; 5 a 6, integra predominantemente elementos da realidade.

Assim, compreende-se, que o brinquedo e a brincadeira contribuem de forma significativa na aprendizagem das crianças por fazerem parte do patrimônio cultural, por ser transmitido de geração a geração e por fazer a criança aprender de forma criativa e divertida.

Dentro da ação lúdica, o brinquedo representa uma personificação da realidade, e quando a criança entra em contato com este, exerce manipulação de certa parte do real.

O brinquedo incentiva o pensamento criativo e o desenvolvimento da criança, nos aspectos social e emocional, esta filosofia lúdica foi adotada pela indústria de brinquedos, e atualmente é visível a existência de diversos tipos de brinquedos, educativos, eletrônicos, para preparar as crianças para o futuro, porém, percebe-se que o intuito real dessas indústrias é transformar crianças em pequenos consumidores.

É importante delinear o intuito real da ludicidade, ou seja, a criança precisa assumir o papel de criador, de inventor, buscando sempre a imaginação e a simplicidade, é preciso atualmente buscar o real significado dos brinquedos, das brincadeiras, de forma que agregue valores, que realmente sejam importantes no ensino- aprendizagem da criança, para auxiliar no seu crescimento como ser humano (WEISS, 1993).

2.3 As Brincadeiras no imaginário infantil

Da revisão da literatura sobre os conceitos de brincar e brinquedo, destacamos o que nesta pesquisa representa nosso maior interesse: as brincadeiras.

Buscamos em Friedmann uma definição para brincadeiras, a saber,

A brincadeira constitui-se, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva, de uma geração a outra, ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra. [...] Assim, as brincadeiras, fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos (FRIEDMANN, 1992, p. 26).

O autor retira do senso comum o termo brincadeira imprimindo a este conceito uma abrangência que nos remete à sua importância e significado. Na interpretação da afirmação elaborada pelo autor pode-se entender que tratamos de uma atividade que requer da escola e dos docentes que se fundamente em pesquisas o lugar das brincadeiras no imaginário infantil e na organização do trabalho em sala de aula.

Compartilhando do mesmo pensamento (SANTOS, 2003, p. 3) complementa que “A brincadeira é uma forma da criança constituir-se como indivíduo formulando e compartilhando significados”.

Relata o autor que as brincadeiras podem ser entendidas como oportunidades das crianças descarregarem suas energias, entretanto, para além desta compreensão, é brincando que a criança se desenvolve desde os primeiros anos de vida explorando o mundo material e físico, ela começa a entender e aceitar a cultura do grupo na qual pertence, compondo sua linguagem.

Para as crianças, as brincadeiras, giram em torno da espontaneidade e de imaginação. Para que ocorram, elas só precisam de um espaço para criação com ou sem materiais, uma bola ou um simples risco no chão, conseguindo criar e recriar a todo o momento.

Sejam brincadeiras turbulentas, frágeis encantadoras, ingênuas, solitárias, delicadas, brutas, de movimentação, não importa, as brincadeiras revelam como as crianças organizam e desorganizam, constroem e desconstroem o mundo. Podemos neste aspecto ressaltar através da literatura que,

Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil__ um meio para perguntar e para explicar. A professora precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem, os quais os adultos tantas vezes ignoram, e ela necessita de treino que a ajude a desenvolver e usar sua compreensão do significado da brincadeira na criança em idade pré-escolar (WINNICOTT, 1991).

Ainda que o autor ressalte em sua elaboração o nível da Pré-Escola, é consenso que estas características se estendem pelas Séries Iniciais oportunizando que docentes que trabalham no segmento infanto-juvenil, se apropriem destas particularidades e orientações para realizarem seu trabalho. A brincadeira, pode ser entendida como um espaço privilegiado para o ensino e para a aprendizagem.

3 AS BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

A utilização das brincadeiras no Planejamento docente leva em consideração os interesses e necessidades infantis com base no que registram os documentos oficiais e nos resultados de pesquisa de estudiosos do tema.

A este respeito pareceu-nos bastante adequado retomar o que pondera:

O Parecer 022/1998, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, coloca em evidência as especificidades das crianças ao afirmar que são elas, Inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; Inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; Encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 6).

E, complementando estas evidências, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, destaca sobre as crianças,

[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciaram e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que são submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 2001, p. 21)

Nesta mesma intenção o Parecer 020/2009 que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil refere-se à criança como,

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nas quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Ocorre-nos que, a partir da leitura dos documentos aqui citados, um sentido de orientação se estabelece para a organização do trabalho docente em sala de aula. O conhecimento legal das características infantis e o conhecimento pedagógico-didático dos docentes se aliam para o desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar que favoreçam o aprendizado das crianças tratando-as como tal, portanto, com respeito às suas necessidades e possibilidades.

2.3 As brincadeiras no contexto da sala de aula

Seja nas creches, na Pré-Escola e Séries Iniciais, salvas as diferenças em função das idades, o docente deve considerar o universo infantil quando do planejamento de suas atividades.

Nos dias atuais muitas pessoas acham que a escola é um ambiente onde somente deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto esse processo deverá acontecer de forma lúdica, com brincadeiras, jogos e brinquedos. A escola deve ser um espaço onde a criança sinta vontade de frequentar, onde haja alegria, movimentação e interação. Cabe ao docente conciliar as brincadeiras com os objetivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Fortuna (2000, p. 9), afirma:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender, e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo [...].

Diante disso, se a escola é “lugar” de aprender, é também “lugar” de brincar, uma vez que o brincar e o aprender estão entrelaçados. Neste sentido, o docente contribuirá para o processo de formação do indivíduo como um todo, levando em consideração não somente o aspecto cognitivo, mas também, os aspectos social, afetivo e cultural.

O docente deve planejar suas atividades, dando abertura para as brincadeiras dentro do processo ensino-aprendizagem, mesmo sabendo que muitas vezes a vontade da criança seja somente brincar. O ensino dos conteúdos e habilidades previstos no Plano de Ensino, e por consequência, nos Planos de Aula devem estar embutidos nas brincadeiras que se realizam no cotidiano escolar.

Nesta situação, é comum perceber que as crianças aprendem brincando, pois quando menos se espera elas já aprenderam algo novo.

Ressalta-se porém que, a aula não precisa ser somente brincadeiras ou jogos. De acordo com Fortuna (2000), a aula deve ter características do brincar, e essas características devem ser pensadas no momento do planejamento e da escolha do que vai ensinar. A função deste planejamento antecipado, é para que o professor possa se organizar sem o uso, muitas vezes recorrente de improvisos e precariedade na condução do processo ensino- aprendizagem.

O professor tem de observar atentamente às especificidades das crianças centrando-se em suas necessidades e modo de agir, para assim, poder orientar a sua prática pedagógica e utilizar a ludicidade como um procedimento didático atendendo assim os objetivos educacionais e as características da criança.

Teixeira (2004, p. 4) destaca que:

Para se utilizar lúdico na educação infantil, é necessário que o professor use de metodologias agradáveis e adequadas às crianças, fazendo com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer.

É nessa perspectiva, que a escola pode ser vista como um lugar de brincar, onde o professor deixa de ser o centro do processo e começa a ver a criança como principal sujeito que constrói seu conhecimento. Será nesta escola, onde se pode também brincar, que ela reconhece seu papel e suas funções. Como afirma Fortuna (2000, p. 9), o: “[...] professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

O professor deve contemplar em seus Planejamentos atividades onde envolva momentos de aprendizagem, mas também de cuidado com o desenvolvimento integral da criança e também buscar estar bem preparado para proporcionar momentos desafiadores e incentivadores fazendo com os jogos e as brincadeiras sempre estejam presentes no contexto da sala de aula.

Redescobrir o seu papel de pesquisador, buscando conhecimentos novos, revendo sua prática, confiando na criança, o professor deve envolver-se no mundo infantil. Explorar este universo exige conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, responsabilidade e vontade de ser parceiro da criança neste processo tanto nas brincadeiras espontâneas, como nas dirigidas. O que é essencial ter consciência é que através das experiências lúdicas infantis será possível obter informações importantes sobre a criança e o seu desenvolvimento.

De acordo com Rizzo (2001) o profissional da Educação precisa aliar competências profissionais, conhecimento científico com a ação com criança, sempre objetivando descobrir o que criança necessita para desenvolver sua aprendizagem.

O papel do professor é garantir que aprendizagem seja contínua observando, participando sempre, fazendo a mediação entre o conhecimento e a criança, mas durante todas as atividades deve ter muito claro, quais objetivos quer alcançar tanto no que se refere ao atender o aspecto lúdico da criança, quanto ao atender os aspectos educacionais estabelecidos em seus Planejamentos.

Os professores por meio das brincadeiras podem ressaltar e estabelecer uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas habilidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Para Maluf (2008) os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para construir sua identidade, nesta fase se desenvolvem várias estratégias, entre elas atividades lúdicas, oferecendo condições para desenvolver suas competências e habilidades. Neste contexto todas as atividades devem respeitar a fase de desenvolvimento da criança. “Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantir o prazer” Maluf (2008, p. 21).

Podemos dizer que se a criança é estimulada através da escola e de seu meio familiar a desenvolver suas brincadeiras espontâneas, estará tendo maior oportunidade de desenvolver-se e aprender, do que receber grande quantidade de lição estruturada, pois os jogos e brincadeiras e/ou brinquedos despertam interesse e a atenção, desafiam o raciocínio, estimulam uma postura ativa da criança (SANTOS, 2000, p. 162).

Neste contexto, torna-se interessante que as instituições de ensino, a partir de seu corpo docente, busquem definir a melhor forma de conceber e tratar pedagogicamente o brincar. Sendo necessário retomar que há a este respeito na literatura da área uma polêmica: há aqueles que destituem das brincadeiras e jogos suas características lúdicas usando-os apenas para ensinar conteúdos escolares, e há aqueles que usam o brincar apenas como forma de ocupar o tempo das crianças ficando inclusive, os adultos também livres para realizarem outras atividades (DIAS, FARIA, 2009).

Uma análise em acordo aos teóricos, revela que nas duas situações o que se evidencia é a descaracterização do brincar e a inabilidade pedagógica dos docentes em aproveitar essa linguagem da criança para a organização do processo ensino – aprendizagem.

Ao se considerar que ao brincar a criança tem oportunidades singulares, ímpares de admirar, imaginar, fantasiar, criar e nesse impulso lúdico que trazem já ao nascer, fazer descobertas sobre si mesmas e sobre tudo que a rodeia, as instituições de ensino e o corpo docente, em todos os níveis de ensino, podem e devem aliar o brincar à prática docente como uma das mais promissoras formas de qualificar o processo ensino – aprendizagem.

Compreende-se então desta consideração que, tanto nas brincadeiras espontâneas com objetivo em si mesmas para o desenvolvimento da personalidade e socialização, como nas brincadeiras dirigidas, planejadas o que deve ser tratado como essencialidade é a ideia de propor atividades para viver a Infância e delinear um percurso para o ensino e para a aprendizagem.

São numerosas as possibilidades de atividades que envolvem o brincar e o processo ensino –aprendizagem dentre elas, cita-se:

*Artes;

*Oficinas;

*Banda Musical;

*Brinquedoteca;

*Brincadeiras Populares ou Folclóricas;

*Jogos para alcançar conceitos nas disciplinas;

*Jogos Coletivos para desenvolver a cooperação, a solidariedade, ética, coordenação psicomotora;

*Brincadeiras em parques, praças e no pátio das instituições de ensino. Pelo brincar, pode-se dar voz às crianças, seja adequando tempo, espaço,

recursos, além de também cooperar para ampliar o universo desta atividade na família, na comunidade e no bairro. Tão certo que ninguém pode obrigar uma criança a brincar, por outro lado ninguém pode se esquivar em propiciar que ela possa ter o direito e as condições de brincar.

Aos docentes que buscam fundamentação e orientações para desenvolver em sala de aula atividades que envolvem brincadeiras espontâneas e dirigidas as autoras Dias, Faria (2009) enumeram situações que podem ser adotadas e/ou modificadas conforme a realidade escolar. São elas:

Propiciar e incentivar, nas diversas situações do cotidiano, que as crianças imaginem, que transformem uma coisa em outra, que possam ir além do que está instituído; Fazer da brincadeira momento de conhecimento e de convivência com e entre as crianças, observando o que fazem e como fazem (o que elaboram, o que imaginam como lidam com as regras, como se relacionam); Criar oportunidades para que as crianças construam as próprias brincadeiras e as partilhem com seus pares, potencializando-as; Organizar espaços, tempos e materiais (estruturados e não- estruturados), para que o faz-de-conta e todos os tipos de brincadeiras aconteçam; Trazer as brincadeiras para a IEI como patrimônio cultural a ser apropriado pelas crianças, buscando-as em várias fontes e permitindo que a diversidade enriqueça a prática pedagógica; colocar-se como brincante e envolver-se nas brincadeiras das crianças; Ensinar enriquecer, aprender e transformar com as crianças os vários modos de brincar, resgatando o lúdico existente dentro de si e brincando com elas de forma prazerosa; Mediar as relações estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras, possibilitando que elaborem valores éticos de respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, confiança, entre outros; Propiciar que as crianças aprendam a lidar com as regras; respeitar o direito das crianças de decidirem sobre o quê, como e com quem brincar; Criar oportunidades para que as crianças menores e maiores brinquem entre si, favorecendo a aprendizagem e a produção de conhecimentos, entre elas, sobre o brincar (DIAS, FARIA, 2009, p. 44-45).

Estas situações citadas pelas autoras possivelmente, já fazem parte da prática de muitos docentes que poderiam também estar enumerando tantas outras, mas de qualquer forma, representam uma oportunidade de reflexão no sentido de constatar que é possível desenvolver as tarefas docentes em acordo à necessidade de brincar das crianças. E ponderar que o docente precisa desde a sua formação inicial aprender a brincar e a valorizar o patrimônio nacional cultural do brincar.

Em perspectiva pedagógico-didática é possível crer que as habilidades motoras, o desenvolvimento de princípios éticos, o sentimento de cooperação e respeito, a responsabilidade, o espírito crítico, a iniciativa, independência nas ações, a solidariedade, a autonomia e a mobilidade de pensamento, são grandes realizações que as brincadeiras podem fazer pela Infância, e tudo isto, sem dúvida, desencadeiam processos inteligentes de ensinar e de aprender! Estas são as implicações que desejamos haver entre as brincadeiras e o processo ensino- aprendizagem.

Retomamos e reiteramos aqui a urgente necessidade de conhecer e apoiar as crianças no seu direito de viver plenamente a Infância no ambiente escolar tendo como principal parceiro o professor brincante.

CONCLUSÃO

No início deste TC elegeram-se como hipótese o reconhecimento do valor pedagógico das brincadeiras quando do planejamento docente pode acarretar pela sua influência contribuições positivas para o desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem, e no decorrer da pesquisa ficou confirmado que os prever em seus planejamentos a brincadeira

espontânea e dirigida pode sim haver contribuições bastante favoráveis para o processo ensino-aprendizagem. A respeito da Infância no decorrer do tempo histórico seja, na Antiguidade,

Idade Média, Moderna e na contemporaneidade é um conceito ainda em construção. Apesar de todas as fases que a Infância experienciou na história da sociedade humana, um fato não deixa dúvidas as crianças sempre brincaram. Brincar é um impulso lúdico, ressalta-se que as crianças trazem já ao nascer. Na atualidade amparada pela legislação e um novo conceito social e cultural, a Infância vive um tempo de cuidados, apoio e reconhecimento e valorização.

No ambiente escolar percebe-se um novo significado para o brincar, sendo este entendido como uma das formas de qualificar o processo ensino-aprendizagem.

A brincadeira possibilita momentos de prazer e socialização, sempre fazendo uma conexão entre realidade e fantasia, nesta oscilação compreende o mundo que a cerca. Os profissionais da educação devem ter muito bem elaborados objetivos que querem atingir quando utilizando o lúdico como recurso pedagógico, deve sempre analisar as fases de desenvolvimento e maturação. Nessa breve pesquisa analisamos a importância do brincar no processo ensino-aprendizagem, observamos que quando o brincar e o conhecimento caminham junto a aprendizagem acontece naturalmente. Brincar abre novas possibilidades de crescimento individual e social, no ingresso ao mundo letrado e seus segmentos.

Com as brincadeiras, a criança aprende a reproduzir o seu cotidiano, a natureza e as relações sociais, por isso pode-se dizer que um dos objetivos do brincar é que através dele, a criança possa substituir objetos reais e manipulá-los de acordo com sua imaginação, ou seja, possa criar algo.

Um sentimento de gratificação tornou-se bastante visível à medida que a literatura foi revisada o que justifica assim a elaboração do TC. Ao término deste estudo recomenda-se que aqueles que também se interessam pelo assunto deem sequência em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei nº 9.394. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/ 2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Brincar: diferentes olhares, múltiplos sentidos**. In: Revista Presença Pedagógica, v. 15, n.88, jul/ ag. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

FORTUNA, T. R. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: XAVIER, M. L. M. DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FRIEDMANN, Adriana. Et al. **O Direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FRITZEN, Silvino José. **Jogos Dirigidos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré- Escola**. v. 2. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas Psicopedagógicas** Curitiba: Ibpx, 2008. HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Modernidade: Presente e futuro da escola**. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

LORENZINI, M.V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. São Paulo: Manole, 2007.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil- conceitos orientações e práticas**. 2ª edição- Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

MALUF, Ângela, Cristina Munhoz, **Atividade lúdica para educação Infantil conceitos, orientação e práticas** - Petrópolis, RJ/; Vozes, 2008.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTO, G.N. **A importância do uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras na aprendizagem escolar de crianças de 04 a 05 anos**. Teresina: 2007. (Monografia-graduação em Pedagogia), UFPI.A. Disponível em:<<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-para-a-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em 22/10/2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância contemporânea: entre o campo discursivo e a quimera infantil**. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. (orgs.). Professores e infâncias – estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. **O poder de infantilizar**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (org.). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Ana Paula. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. 2007. Disponível em:<<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso em 22/10/2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos**, Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS. Santa Marli Pires dos. (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TARDIF, Maurice. **Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs.). A Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [Tradução Maria da Penha Villa-Lobos]. São Paulo: Ícone, editora da Universidade de São Paulo, 1999.

WEISS, Luise. **Brinquedos e Engenhocas: Atividades Lúdicas Com Sucata**. São Paulo. Ed. Scipione. 1993.

Enviado em: 27/04/2021.

Artigo pré-aprovado nas bancas de defesa do curso de Pedagogia da turma 2020/2.