

FACULDADE DE SANTANA DE PARNAÍBA - FASP

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LUANA CARLA DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

SANTANA DE PARNAÍBA – SP

2020

FACULDADE DE SANTANA DE PARNAÍBA - FASP

LUANA CARLA DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

Projeto de pesquisa apresentada a Faculdade de Santana de Parnaíba – FASP, ao componente curricular Pesquisa e prática em educação, como requisito parcial para nota do bimestre, sob a orientação do Professor Dr. Edmundo Souza.

SANTANA DE PARNAÍBA – SP

2020

Sumário

RESUMO	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I	6
1. A História da Educação Infantil no Brasil	Erro! Marcador não definido.
1.1 O surgimento das escolas de educação infantil, um direito ou uma necessidade	6
1.2. BNCC e os direitos de aprendizagem	8
CAPÍTULO II	11
2. A importância do brincar	11
2.1. O que é a brincadeira.....	Erro! Marcador não definido.
2.2. A brincadeira no desenvolvimento infantil.....	11
2.3 : Brincar e aprender: onde e quando?	14
CAPITULO III	36
3. A história do brincar	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	40

Resumo

O presente projeto de pesquisa, tem por objetivo apresentar a importância do ato de brincar para as crianças na Educação Infantil, por meio da análise dos documentos oficiais faremos um estudo sobre as orientações que esses documentos nos trazem, referente as brincadeiras e a importância que o ato de brincar associado as atividades de aprendizagem tem para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança, para a construção da identidade dessa criança que desde muito pequena se expressa por meio das brincadeiras que realiza, por meio das brincadeiras a criança pode aprender os principais eixos da aprendizagem na educação infantil, pois brincar pode ser o elo de ligação entre a música, o movimento, as artes, a matemática, o conhecimento da natureza e sociedade e a criança, o brincar está associado a infância e por tanto indissociável do mundo infantil, brincar deve ser prática de reflexão na construção do planejamento do professor que precisa respeitar as especificidades dessa criança pequena que tem como objetivo brincar com seus colegas todos os dias, e para tanto o professor deve incluir em sua prática diferentes formas de planejar esse brincar intencional para que o aluno aprenda brincando.

Palavras-chave: Aprendizagem, desenvolvimento infantil, brinquedos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é um ato da criança e é importante que esteja presente na escola em todas as fases, mas principalmente na educação infantil, pois é nessa fase que o aluno aprende, se desenvolve e se expressa por meio das brincadeiras. Para criança brincadeira é coisa séria, pois é por meio da relação que a criança estabelece com os diferentes objetos do conhecimento que o desenvolvimento infantil acontece.

A brincadeira representa uma parte muito importante e essencial para o desenvolvimento infantil, nos últimos anos os estudos sobre como a criança pequena aprende e se desenvolve vem crescendo bastante e esses estudos nos traz uma noção de como esse processo ocorre, para tanto, buscarei na pesquisa bibliográfica uma maior compreensão da concepção de criança e como a brincadeira se torna ferramenta em seu processo de desenvolvimento.

Essa pesquisa nos levará primeiramente a história da Educação Infantil no Brasil e como chegamos até esse momento da história, quais documentos foram elaborados para proteção da infância e os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica nas escolas de educação infantil, além disso a pesquisa busca trazer um esclarecimento sobre a importância do brincar como prática pedagógica e o que alguns pensadores falam sobre o assunto, auxiliando assim professores e demais interessados sobre essa ferramenta tão importante para o desenvolvimento infantil, seja em casa ou na escola, as brincadeiras são um direito das crianças.

CAPÍTULO I

O SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM DIREITO OU UMA NECESSIDADE

Com a expansão da industrialização no início do século XIX, muitas mulheres foram em busca de vagas de emprego; que a pouco tempo atrás só eram disponibilizadas para pessoas do sexo masculino; para manter suas famílias, porém muitas mulheres tiveram que deixar seus filhos sozinhos ou com irmãos mais velhos, o que acabou causando outros tipos de problemas sociais.

Nessa mesma época instituições destinadas ao cuidado de crianças pequenas começam a surgir na Europa, destinadas a garantir a disciplina e o controle das crianças enquanto as mulheres de lá também buscavam melhores condições de vida motivadas pela expansão de vagas de trabalho.

Acompanhando o modelo Europeu o Brasil também passa a criar as instituições de atendimento a criança como uma forma de minimizar alguns problemas sociais resultado desse novo modelo de sociedade com a mulher no mercado de trabalho e não mais como eixo familiar.

Os modelos de educação infantil aqui no Brasil eram acompanhados pelas esferas da saúde e da assistência social e a partir de 1880 já havia um modelo de atendimento à infância no Brasil, nesse mesmo período começam a surgir alguns documentos para orientar como séria a oferta de atendimento na educação infantil. O Decreto nº 7247, foi assinado pelo Ministro do Império Leôncio de Carvalho que indicavam a necessidade de oferecer educação para crianças a partir dos 3 anos.

Em 1932 o trabalho feminino foi regulamentado pela CLT (Consolidação da Leis do Trabalho), em que se apontava a necessidade de haver creches nas fábricas, Moysés Kuhlmann Jr. (1998), pesquisador brasileiro, aponta que a primeira creche surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança e no ano de 1942 esse Departamento apresenta aos brasileiros um plano de instituição única para a assistência à infância, denominada a Casa da Criança. Após anos de debates e

disputas políticas sobre esse tema, o Congresso Nacional aprova uma lei que traz uma ampla reforma do sistema educacional do Brasil e em seu Art. 24 determina que empresas que possuam em seu quadro de funcionários, mulheres com filhos menores de sete anos, a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Nesse período surgem outras propostas de projetos destinados ao cuidado da criança, porém sempre com foco na alimentação e higiene desse indivíduo, ou seja, a educação formal ficava em segundo plano e muitas nem incluíam esse direito da criança de um ensino formal.

Somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal reconheceu-se o direito da criança pequena a creche e à pré-escola e que o estado é quem deveria garantir esse direito, porém somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi que o termo Educação Infantil toma forma e ganha uma maior visibilidade sobre quais as especificidades dessa fase.

O que se percebe então é que no Brasil as escolas de educação infantil surgiram devido a necessidade em atender o mercado de trabalho que precisava da mão de obra das mães dessas crianças, que precisam de um lugar onde poderiam receber os cuidados e alimentação necessários, mas aos poucos foi se percebendo que estar com essas crianças em escolas algo deveria ser feito sobre sua aprendizagem.

O Brasil ainda é um país muito jovem em relação a organização da educação infantil e ainda vemos muitos conflitos sobre como deveria ser o modelo correto de sistema educacional a ser implantado para que trouxesse os resultados esperados para o crescimento da nação brasileira desde muito cedo, mas um grande conflito persiste entre os pensadores da educação, devemos deixar a criança aprender brincando, devemos ser mais sistemáticos e focar em práticas de leitura e escrita, ainda a muito o que se pensar para que todos tenham uma educação de qualidade e possa trazer resultados significativos ao crescimento da mão de obra qualificada que o país precisa.

1.1 BNCC e os direitos de aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que traz o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender durante a etapa da educação básica e assim tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados.

A BNCC está orientada sobre princípios éticos que visam à formação humana e a construção de uma sociedade mais justa, ela anda em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e ainda se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A BNCC integra a política da educação, ou seja, a BNCC é um plano para alinhar, ajustar os currículos produzidos em todo o país, pois em suma será uma referência para elaboração desses currículos, além de contribuir na formação continuada dos professores e na produção de conteúdos educacionais, pois todos esses processos deverão estar norteados pelos preceitos da BNCC, e assim chegaremos a uma quase; cito quase porque acredito que vai depender do investimento de cada governo na educação; igualdade nas políticas educacionais em todo país.

A BNCC traz em suas orientações dez competências a serem desenvolvidas durante o período da Educação Básica que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio e cada fase tem suas particularidades descritas e orientadas pela BNCC, essas competências funcionam como o fio condutor da BNCC por meio dessas orientações é que as fases da educação básica serão organizadas.

As Competências Gerais não podem ser consideradas um componente curricular, elas devem estar presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas da educação. Elas “foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”.

Para a educação infantil a BNCC traz seis direitos de aprendizagem: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Veja que o direito de brincar está determinado na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, não é uma prática simples de ocupar a criança com algum brinquedo ou brincadeira, o ato de brincar

na educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança que precisa desse instrumento para crescer e estabelecer relações de seu mundo com a realidade que a espera.

A BNCC traz para orientar essa aprendizagem os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; que traz para o aluno a possibilidade de conhecer – se construindo sua própria identidade e se tornando um ser social. O próximo campo de experiência é o Corpo, Gestos e Movimento; nesse campo de experiência a criança tem a possibilidade de trabalhar com atividades, jogos e brincadeiras que envolvam o movimento e as possibilidades corporais desenvolvendo assim o controle de seu corpo. O próximo campo nos traz o envolvimento com os traços, sons, cores e formas, que leva a criança para o mundo da arte, do envolvimento com as cores, com o desenho uma maneira diferente de se expressar, mas que faz muito sentido para o mundo infantil que utiliza do desenho para comunicar o que acontece em seu mundo, esse campo envolve também a música e todos os gêneros que a compõem, pois a criança deve conhecer toda diversidade que a música possibilita.

Ainda temos o campo de experiência Oralidade e Escrita, nesse campo a criança por meio de atividades lúdicas tenta a leitura e a escrita como base do processo vão adquirindo gradativamente e progressivamente a utilização das funções sociais da linguagem e escrita, reconhecendo assim os diversos gêneros textuais. É nesse campo que elas ampliam o repertório cultural literário, desenvolvendo assim o gosto e o prazer para a leitura. O último campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades e transformações traz esclarecimento as tantas dúvidas que as crianças naturalmente curiosas trazem quanto ao meio que as cerca, nesse campo a criança tem a oportunidade de observar com critério, medir, contar, quantificar, fazer relações de tempo, de datas, meses e ano, todo conhecimento matemático vem por meio desse campo que como os anteriores trará oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas com base em cada eixo de aprendizagem.

O estudo sobre a BNCC nos traz grandes esclarecimentos sobre como deve ser conduzida a aprendizagem na educação infantil, o brincar, o lúdico deve ser a base fundamental do pensamento pedagógico, a criança deve ser respeitada em

suas especificidades e para tanto é necessário conhecer o objeto (criança) de estudo, deve se saber para quem se planeja.

A BNCC veio para tentar unificar os conteúdos de aprendizagem e para quem quer seguir a carreira de professor e ensinar crianças pequenas é essencial que leia esse documento fundamental para a prática profissional.

CAPÍTULO II

O QUE É A BRINCADEIRA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A brincadeira povoa o imaginário infantil e por tanto constitui-se, basicamente, na vida social das crianças enriquecendo o universo, as vivências e as experiências da criança. As brincadeiras são passadas de geração para outra geração de forma expressiva nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e as crianças aprendem de forma espontânea, adaptando as regras conforme a cultura de cada grupo social; em alguns lugares muda-se a maneira como se brinca, mas não o conteúdo e objetivos da brincadeira.

Um exemplo disso é a Amarelinha, o objetivo básico consiste em lançar um objeto, pegá-lo aos pulos e voltar com ele. Esta brincadeira, conhecida universalmente, muda sua forma de uma época a outra, de um país a outro ou de um grupo a outro (o traçado, os objetos, o número de jogadores, etc).

Essas brincadeiras são imitadas ou reinterpretadas pelas crianças. Isto varia em função dos diferentes estímulos, interesses e necessidades de cada grupo cultural de crianças. Assim, as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos.

2.1A brincadeira no desenvolvimento infantil

Quando vemos uma criança brincando logo nos lembramos da nossa infância, e o primeiro pensamento do qual nos lembramos é o de que como era bom ser criança, não precisávamos levar nada à sério!

Mas, brincadeira de criança pode ser algo mais complexo do que você imagina, veja o que nos diz a Professora Tizuko Morchida Kishimoto sobre a brincadeira infantil:

Segundo Kshimoto (2010, p.1) "O brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, pág. 1).

Perceba como essa citação nos traz uma concepção de como o brincar é um ato livre, sem grandes pretensões e nem compromissos no universo infantil, ao mesmo tempo sobre a perspectiva pedagógica podemos perceber que as brincadeiras não servem apenas para entreter, manter as crianças ocupadas, a brincadeira infantil pode ser uma grande ferramenta de desenvolvimento quando esse brincar está inserido no contexto escolar, onde o foco é desenvolvimento integral da criança.

Mesmo diante de toda falta de conhecimento que a maior parte da sociedade tenha em relação à brincadeira ser utilizada como ferramenta no processo de aprendizagem, para o professor de educação infantil é de suma importância o aprimoramento desse conhecimento, ele tem que conhecer como e por meio de quais ferramentas a criança aprende e se desenvolve e ter as habilidades técnicas para utilizar as brincadeiras de forma dirigida, de maneira intencional, mas a devida flexibilidade e leveza que essa fase exige.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções, pela brincadeira apropria-se de sua imagem, espaço e meio sociocultural, interagindo consigo e com a comunidade, algumas vezes os pais desconhecem o valor da brincadeira para o seu filho e muitas vezes acreditam que o ato de brincar seja somente um entretenimento, porém é de suma importância que a família compreenda que a sua postura de não disponibilizar tempo para as brincadeiras pode deixar marcas que podem refletir na vida adulta da criança. Além disto, vale lembrar também que é um direito garantido pela Constituição.

Brincar é muito importante para o desenvolvimento intelectual da criança, seja por meio de brincadeiras lúdicas ou educativas, brincando a criança desenvolve habilidades físicas e emocionais auxiliando assim a estruturar suas vidas adulta.

Ao brincar, as crianças exercitam muitas habilidades como: capacidade de se comunicar verbalmente e por meio de gesto quando ainda não se comunica de

forma verbal, com a brincadeira a criança pode trabalhar outras habilidades como pensar, expressar suas curiosidades, criticidade, objetividade, reflexão, flexibilidade, atenção, concentração, memória, imitação, criatividade, imaginação, relacionamento intrapessoal e interpessoal, autonomia, cooperação, autoconfiança, autoestima, iniciativa e sentimentos de competência.

As brincadeiras e os jogos infantis também auxiliam no processo de ensino aprendizagem das crianças. Por meio da utilização de brincadeiras simples as crianças podem aprender, a contar, a classificar, a ordenar, a discriminar, a traçar estratégias, solucionar problemas, etc. Além disso as crianças aprendem a regular seu comportamento conforme vão aprendendo as diversas regras do convívio social.

Brincando a criança também desenvolve os sentidos do corpo quando se utiliza de todos eles, visuais, corporais e motores para criarem as mais diversas brincadeiras. Por meio das brincadeiras e de seus simbolismos, as crianças são capazes de apreender e reelaborar o universo ao seu redor. Também desenvolvem uma vida imaginária mais rica, podendo expressar e representar seus sentimentos e ideias, por meio de metáforas e da fantasia, brincando com temas próprios de sua realidade psíquica.

O brincar também pode ser uma forma da criança expressar medos, ansiedades e conflitos, na tentativa de explicitá-los e encontrar maneiras de solucioná-los e elaborá-los internamente. Assim, aprendem que podem intervir na realidade e transformá-la.

Além disso, as brincadeiras funcionam como atividade prazerosa em si mesma e que leva a satisfação e realização pessoal.

No entanto a brincadeira é uma ferramenta tão importante no desenvolvimento infantil que está inserida nos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico, inclusive na atual proposta de organização curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Além das brincadeiras livres com objetos simples existe a brincadeira estruturada com regras e objetivos classificados como jogos; por meio dos jogos a criança compreende o mundo à sua volta, aprende regras, testa habilidades físicas, como correr, pular, aprende a ganhar e perder. O brincar desenvolve também a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora. A brincadeira em grupo favorece alguns princípios como o compartilhar, a cooperação, a liderança, a competição, a obediência às regras. O jogo é uma forma da criança se expressar, já que é uma circunstância favorável para manifestar seus sentimentos e desprazeres. Assim, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança.

Para que a criança pequena se desenvolva ela depende das interações que com elas são estabelecidas desde o início de suas vidas, a criança precisa estabelecer conexões com o meio e outro, onde geralmente essa experiência vem por meio de uma outra criança mais experiente ou mesmo um adulto que auxilia a criança nesse processo das primeiras interpretações e significados sobre o mundo externo, o que vai se ampliando com o passar do tempo, à medida que novas situações vão se apresentando.

2.2 Brincar e aprender: onde e quando?

A base para o desenvolvimento sadio continua sendo a família, embora essa atravesse por profundas reformulações conceituais e de valores na sociedade pós moderna. O ideal é que a criança viva os primeiros anos com seus pais, ou representantes desses, no lar. Porém, a situação socioeconômica das famílias do mundo atual tem feito com que as crianças deixem muito cedo suas casas para ficarem em Creches ou em Centros de Educação Infantil que atendam, desde o berçário até as séries iniciais, enquanto seus pais trabalham.

A criança que precisa ficar em alguma instituição da infância, por um período significativo para que os pais possam trabalhar, depende de uma pessoa adulta capaz de cuidá-la e educá-la fora de seu ambiente familiar. Nesse contexto, será destacada a pessoa do educador, por entender que a relação dele com a criança, seja qual for a idade, deverão ser com a base no amor, na responsabilidade, no cuidar, no brincar e no educar.

Os ambientes, denominados "de pedagógicos", deverão ser para a criança uma extensão do próprio lar. Para que isso se efetive adequadamente, o educador que trabalha nestas instituições necessita de uma boa formação profissional para proporcionar um direcionamento específico e ao mesmo tempo significativo para estas crianças, principalmente nos primeiros anos de vida.

Com uma boa qualificação profissional, o educador deverá ser capaz de viabilizar situações onde a aprendizagem se torne significativa e prazerosa, onde a estimulação das diversas áreas do conhecimento seja aliada aos interesses naturais da criança. Lembrando que o lúdico deve sempre fazer parte do processo; pois o brincar e o jogar são atividades espontâneas das crianças.

Estudiosos da infância mostram que os principais eixos norteadores que devem ser trabalhados com a criança de 0 a 6 anos são: o cuidar, o brincar e o educar, preferencialmente trabalhados de forma prazerosa.

Como mostra ROSSINI (2003, p. 11):

“... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”

Quais são, então, os principais interesses das crianças? Parece que eles estão relacionados com o prazer, que é expresso pela criança através das brincadeiras e de forma concomitante aos desafios que a vida oferece, impulsionando-as, adequadamente, para reações no individual e no coletivo.

Pesquisadores da área da Psicologia, das Artes e da Educação Infantil, acreditam que as experiências mais prazerosas para a criança, principalmente as pequenas, são as brincadeiras e os cuidados pessoais; pois são através dessas atitudes que aparecem as relações de afeto e atenção. É então que, por meio de atividades lúdicas aliadas a relações de afeto que ela aprende. Logo, são nos primeiros anos de sua vida que o educador deve concentrar suas ações de afeto e atenção, a fim de proporcionar aprendizagens significativas.

O educar é hoje, um desafio para os profissionais da infância; pois se sabe que o ato de educar apresenta algumas características que o define como um aspecto formativo e que acontece ao longo dos anos por meio das experiências pessoais. O aspecto da educação formal, por exemplo, acontece em nível escolar, onde a herança cultural é trabalhada de forma mais sistemática, numa perspectiva histórica e socialmente construída. Já no aspecto informal, o educar ocorre naturalmente nos ambientes em que a criança vive juntamente com os seus familiares. É então, no ambiente escolar que pretendemos destacar a forma de convivência da criança com as pessoas que a cercam.

Ao refletirmos sobre uma formação mais significativa para as crianças que vivem hoje na chamada "sociedade do conhecimento" e, diante das constantes e aceleradas mudanças que impactam o mundo moderno, a proposta da Unesco estabelece alguns critérios para a educação mundial do século XXI. Esses estão baseados em quatro pilares básicos para propostas educativas. Com essa nova proposta espera-se que as crianças sejam capazes de desempenhar papéis significativos numa sociedade globalizada.

O conceito de educar para ser um cidadão crítico e consciente é peculiar em sociedades democráticas, e pressupõe que o mesmo seja agente de transformação na realidade em que atue. Para que isso ocorra, é preciso que esse esteja apoiado no desenvolvimento dos quatro pilares básicos para a educação. Segundo PERRENOUD (1999) são os seguintes:

aprender a conhecer (construir o conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se com o outro), aprender a fazer (aplicar o conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (conhecer-se). No entanto, é importante salientar que esses pilares estão pautados nos princípios filosóficos que regem o Neoliberalismo, portanto, distante dos pressupostos democráticos.

A ênfase que se pretende dar como direcionamento para uma proposta de trabalho educativo com base nos pilares acima citados, é de que todo o processo de

educação infantil precisa ser realizado com alegria e estar acompanhado de vivências significativas. Reafirmamos a colocação de ROSSINI (2003, p. 11):

“... o aprender tem que ser gostoso...”, regado com o lúdico, e de acordo com os interesses das crianças. Nesse processo, o cuidado, o interesse, a motivação, a estimulação e a criatividade são os elementos chave para o sucesso educacional e para o bom relacionamento entre o educador (ou outras pessoas, como os familiares) e o educando, quer seja na escola ou fora dela.

Para que a criança sintam-se amada e tenha desejo de aprender, o professor é a peça fundamental para conduzir e mediar o processo educativo. Hoje, o educador que estimula que brinca e transmite alegria, desperta no aluno o gosto pelo aprender. O profissional da educação infantil, comprometido com a sua missão de ensinar deixa suas marcas *no conviver, no fazer, no conhecer e no ser*.

Assim, a realização de uma proposta educacional focada no lúdico torna-se fundamental, independentemente dos contextos, para a formação integral, significativa e prazerosa das crianças.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano e neste período, se estrutura de forma bem diferente de como a compreenderam teóricos interessados na temática (Brougère, 1998). A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

O termo cultura é entendido aqui a partir das formulações teóricas de Valsiner (2000), para quem a cultura não se refere apenas a um grupo de indivíduos que compartilham características semelhantes, mas deve ser compreendida como mediação semiótica, que integra o sistema psicológico individual e o universo social das crianças dela participantes. É no contexto da cultura que se dá a construção social, de significados, com base nas tradições, idéias e valores do grupo cultural que cria e recria padrões de participação, dando origem ao desenvolvimento de típicas categorias de pensamento e de recursos de expressão.

Fein (Spodek & Saracho, 1998) afirma que é muito “difícil definir a brincadeira, mas, em certo sentido, ela se auto define”. A preocupação em conceituar o que é a brincadeira não é apenas dos educadores, mas está na pauta de outros profissionais, dentre eles psicólogos, filósofos, historiadores e antropólogos.

No ‘Ciclo de Debates sobre o Brincar’, Carvalho, Salles, Guimarães e Debortoli (2005), observaram a diversidade de discursos e concepções do ato de brincar. Examinando essa questão, Spodek e Saracho (1998) apontam que a dificuldade em se chegar a uma definição consensual sobre a brincadeira advém da falta de critérios para se classificar uma atividade como tal; assim, em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende da relação que se estabelece com a situação, do significado que assume para quem brinca.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito;

Rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Vygotsky (1998), quando discute em sua teoria a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, destaca que o processo de significação é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específicos; o que é interiorizado não é a 'realidade em si mesma' (conceito já ultrapassado na perspectiva socio-construcionista), mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação, quanto para cada um em particular. Este movimento de interiorização transformadora das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora, imprimindo sentidos privados ao significado compartilhado na cultura. Nesse processo ele se apropria do signo em sua função de significação, observando seu duplo referencial semântico, um formado pelos sistemas construídos ao longo da história social e cultural dos povos, e o outro formado pela experiência pessoal e social, evocada em cada ação ou verbalização do sujeito.

Para Vygotsky (1998), a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente resinificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento humano para ele se distancia da forma como é entendido por outras teorias psicológicas, por ser visto como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por outro ser social, no contexto da própria cultura,

forjando-se os processos psicológicos superiores, sendo a psique humana, nesta perspectiva, essencialmente social.

Os processos psicológicos superiores para Vygotsky (1987) são constituídos

(...) pelos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (p. 32).

O autor afirma, ainda, que o desenvolvimento humano é um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. O homem, enquanto sujeito é capaz de transformar sua própria história e a da humanidade, uma vez que por seu intermédio muda o contexto social em que se insere ao mesmo tempo em que é modificado.

Assim, o que caracteriza a atividade humana é o emprego de instrumentos, signos ou ferramentas, que lhe dão um caráter mediado. Entretanto, instrumentos e signos são coisas diferentes; os primeiros influenciam a ação humana sobre a atividade e são externamente orientados. Já os segundos não modificam em nada o objeto da atividade, mas se constituem em ferramenta interna dirigida ao controle do indivíduo, sendo orientados internamente.

Desta maneira, os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica à medida que ela se desenvolve. Em um primeiro momento esta relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que está inserida; o objeto, de certa forma, diz para a criança como deve agir. Com o passar do tempo, de modo gradativo, a relação entre objeto significado e ação se altera, tendo a brincadeira um lugar de destaque nessa mudança.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (Vygotsky, 1998, p. 127).

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha (Cerisara, 2002).

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações onde ela ainda é bem pequena, se for bastante estimulada, é possível observar que ela se torna capaz de romper com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade, e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (Cerisara, 2002). As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas (Meira, 2003).

Vygotsky (1998) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 97).

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998). Entretanto, Vygotsky chama a atenção quando afirma que definir “o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, é incorreto” (p. 105), porque para ele, muitas atividades dão à criança prazeres mais intensos que a brincadeira: por exemplo, uma chupeta para um bebê mesmo que isso não leve à saciedade da fome.

Ele destaca, ainda, que há brincadeiras em que a própria atividade não é tão agradável, como as que só agradam às crianças (entre cinco e seis anos de idade) se elas considerarem o resultado interessante. Os jogos esportivos podem ser outro exemplo (não apenas os esportes atléticos, mas os que têm como regra, ganhadores e perdedores). Estes são freqüentemente acompanhados de desprazer para a criança que não alcança o resultado favorável, isto é, aquela que perde a partida.

Assim, o prazer não pode ser visto como uma característica definidora da brincadeira (Cerisara, 2002). Entretanto, não se deve ignorá-lo, pois ela preenche necessidades da criança e cria incentivos para colocá-la em ação, que é de fundamental importância, uma vez que contribui para mudanças nos níveis do desenvolvimento humano. Para Cerisara (2002), todo avanço nestes está relacionado a alterações acentuadas nas motivações, tendências e incentivos. Torna-se, então, necessário lembrar que os interesses mudam em função do desenvolvimento e da maturidade do sujeito, pois, o que atrai um bebê não o faz a

uma criança um pouco mais velha. Portanto, a maturidade das necessidades é um tópico importante na teoria da Psicologia histórico-cultural.

Vygotsky (1998) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras. Vygotsky (1998) diz que,

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (p. 106).

Com isto, no espaço da sala de aula, a criança procura satisfazer seus desejos não realizáveis imediatamente envolvendo-se em um mundo imaginário, onde o não realizável pode ser concretizado; a este mundo é que se chama da brincadeira. O autor concebe a imaginação como:

(...) um processo psicológico novo para a criança em desenvolvimento; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação e na interação com o outro (p. 106).

Há, portanto, uma crença de senso comum que o brincar da criança é imaginação em ação. Vygotsky (1998) considera que isto deveria ser invertido, uma vez que a imaginação, nas crianças em idade da educação infantil e nos adolescentes, é o brinquedo sem ação. Desta forma, fica claro que o prazer que estas vivenciam é controlado por motivações diferentes das experimentadas por um bebê ao chupar sua chupeta.

Para o autor, nem todos os desejos não satisfeitos dão origem à brincadeira; quando uma criança quer andar de velocípede e isto não pode ser imediatamente concretizado, ela não vai para seu quarto e faz de conta que está andando de velocípede para satisfazer seu desejo, pois não tem consciência das motivações e emoções que dão origem à brincadeira.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) diz que o brinquedo difere muito do trabalho e de outras formas de atividade, uma vez que nele a criança cria uma situação imaginária, algo reconhecido pelos estudiosos, e que, portanto não é novo. Ele afirma que a imaginação é característica definidora da brincadeira e não um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

Cerisara (2002) coloca que toda situação imaginária que envolve o brinquedo já pressupõe regras, ocultas ou não e que o contrário é verdadeiro, ou seja, todo jogo tem, explicitamente ou não, uma situação imaginária envolvida. Nesse sentido, o faz-de-conta é em especial significativo para o desenvolvimento infantil, por estar relacionado à imaginação.

Em um esforço para compreender a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, numa perspectiva construtivista, pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra em um mundo de significados construídos historicamente. É por meio da interação com seus pares que ela se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados.

Valsiner (1988) acrescenta que para analisar o desenvolvimento infantil devem se considerar os ambientes em que ocorre a atividade da brincadeira, que são fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Valsiner (2000) aponta, ainda, que ela ocupa um papel ativo na organização de suas atividades, construindo uma versão pessoal dos eventos sociais que lhe são transmitidos pelos membros de sua cultura.

Esta construção é elaborada pelos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos construídos, cujos significados estão presentes na “cultura coletiva”. Por último, o autor afirma que é preciso considerar que a criança expressa à compreensão do mundo por meio da ação, e que cada classe social tem um sistema de significação cultural próprio, relacionado às práticas típicas de seu grupo.

Pedrosa (1996), em consonância com Valsiner, afirma que a criança desde o seu nascimento interage com um mundo de significados construídos historicamente; na relação com seus parceiros sociais se envolve em processos de significação de si, dos outros e dos acontecimentos de seu contexto cultural, construindo e reconstruindo ativamente significados.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de interpretar a brincadeira levando em consideração os contextos sociais específicos em que ela ocorre, não sendo possível separá-la artificialmente deles; e, para compreendê-la, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando está em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma.

Assim, a percepção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação, canalização e trocas, utilizando recursos e instrumentos semióticos construídos de uma geração mais velha, com os quais a criança entra em contato.

A cultura, na concepção de Valsiner (2000), refere-se à organização estrutural de normas sociais, valores, regras de conduta e sistemas de significados compartilhados pelas pessoas que pertencem a certo grupo com uma história de convivência e relações de pertencimento. Para ele, a cultura tem duas faces: a) como entidade coletiva (significados compartilhados); b) como entidade pessoal (significados pessoais). A primeira é aprendida pela criança no contexto de suas experiências em diferentes tipos de ambientes. Especialmente os pais e profissionais

responsáveis pelos cuidados e educação (escola, creches), devem procurar organizar o ambiente de forma que este seja brincável, isto é, explorável (Dantas, 2002), e que incentive o brincar.

É impossível, porém, a criança fazer a brincadeira em um âmbito apenas relacionado à livre fantasia; mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, sempre parte de significados culturalmente construídos, pois é deles que ela recebe seus primeiros brinquedos, embora tenha certa liberdade para aceitar ou recusar sugestões, muitos (bola, bonecas, carrinhos) são, de certa forma, impostos como objetos de valor, e daí, graças à força de sua imaginação, são transformados em brinquedos admirados e maravilhosos (Benjamin, 2002).

As crenças dos adultos sobre a brincadeira infantil são geradas em seus sistemas de significado cultural. Neste sentido, Valsiner (1988) destaca que a criança, como ser ativa, no processo 'viver a brincadeira', vai além da cultura de seus pais e professores, uma vez que reconstrói as experiências adquiridas nos espaços familiares, escolares e comunitários. Ela, assim, cria, para suas brincadeiras, funções e cenários novos para as sugestões sociais, oferecidas por seu grupo; assim, ela expressa sua subjetividade sobre os eventos sociais e, ao mesmo tempo, reconstrói o significado social da brincadeira.

A subjetividade da criança vai se formando nas interações que estabelece com seus parceiros nos contextos cotidianos. Valsiner (1989) acrescenta que o mundo adulto, dependendo de seus valores culturais, oferece à criança uma variedade de sugestões e modos de interação semi oticamente marcados pelos modelos sexuais, muitas vezes estereotipados como masculino, feminino ou indiferenciado. Esta é uma das sugestões sociais que levam a criança a brincadeiras marcadas pelo gênero, de acordo com a cultura coletiva, o que frequentemente ocorre naqueles em que o menino só pode brincar de carrinho, e menina, de casinha de boneca. As famílias canalizam as ações, as percepções e representações da criança na direção de assumir um papel social aprovado de acordo com suas crenças e valores. Para Packer (1994) brincar é uma atividade prática,

“na qual a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade” (p. 273);

“uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (p. 271).

A participação da criança nesta atividade:

“requer um senso de realidade compartilhado do que é verdadeiro ou falso certo ou errado” (p.271).

Nas afirmações de Valsiner (1998, 2000) e de Pedrosa (1996), a criança é um sujeito ativo da construção cultural, o que garante que a cultura de sua geração ultrapasse a dos adultos por ela responsáveis. Nesta perspectiva, torna-se necessário olhar a brincadeira para além do conceito da atividade de brincar, e examinar o faz-de-conta, que tem despertado especial interesse de teóricos, pesquisadores e profissionais que atuam com a educação infantil, lembrando a importância dada por Bateson (1972) quando se refere aos processos de meta comunicação, por meio dos quais as crianças se comunicam entre si, indicando se uma interação deve ser interpretada como “luta” - fisionomia séria, sem sorriso, ou “brincadeira”- sorriso, gargalhadas, gritinhos de alegria.

Olhando a Brincadeira de Faz-de-Conta Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes. Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância como comunicação integrada, ou seja, o faz-de-conta é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar (Oliveira, 1996).

Piaget (1978), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira de faz-de-conta:

“está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (p.76).

Neste sentido, ele diz que o pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso e maleável para comunicar um conjunto de idéias, então, o símbolo assume a função de mediador, dando oportunidade à criança de expressar seu pensamento. Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si.

Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem o faz-de-conta como atividade muito importante para o desenvolvimento. Recentemente, estudiosos têm argumentado que o faz-de-conta não é apenas atividade representativa, mas meta representativa.

A teoria da mente se preocupa em investigar “as habilidades das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e os dos outros e dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos” (Jou & Sperb, 1999, p. 292). Este interesse levou Sperb e Conti (1998), a realizarem um estudo com 14 tríades de crianças integradas à pré-escola, com idade média de 5 anos e 2 meses, para verificar se este grupo apresentaria habilidades meta representativas na brincadeira de faz-de-conta, aqui entendida não “mais como uma representação do mundo de uma forma direta, mas sim, representações de representações” (Jou & Sperb, 1999, p.294), tomando como referência para análise as atividades do início da brincadeira e o relacionamento com os termos mentais a partir das categorias: a) as formas “planejadas”; b) o “entender o faz-de-conta no outro”, c) as conceituadas

como de termos mentais, ou seja, “expressão do desejo”, “direção da interação”, “modulação da asserção” e “expressão do estado mental”.

Os resultados desse estudo evidenciaram que as crianças utilizaram mais as atividades de meta representação em relação às categorias “formas planejadas” e o “entender o faz-de-conta no outro” que as de termos mentais: “expressão do desejo”, “direção da interação”, “modulação da asserção” e “expressão do estado mental”; e mais a categoria de “expressão do desejo” que a “direção de interação”. Concluiu-se que a atividade meta representativa apresentou-se tanto na brincadeira faz-de-conta quanto no uso de termos mentais das pré-escolares investigadas. Portanto, nessa faixa etária, ela pode possuir uma teoria da mente, à medida que evidencia a habilidade em entender a sua e a dos outros. Com relação ao faz-de-conta, Sperb e Conti (1998) discutem a categorização, que coloca três como essenciais:

A primeira quando a criança utiliza representações primárias, isto é, vê o mundo de forma de Brincadeira e Desenvolvimento Infantil reta e imediata, substituindo o objeto, por exemplo a mãe, pelo pai. Já a segunda, mais complexa, emerge quando ela usa representações secundárias, entendidas como representações de representações ou meta representações, atribuindo propriedades imaginárias aos objetos ou eventos, o que ocorre quando ela em interação com um parceiro lhe propõe que faça de conta que o tempo hoje está ótimo (quando está chovendo) ou que limpe o rosto da boneca que está sujo (sem estar). Neste momento, ela vai além do significado comum dos objetos ou dos eventos sem, entretanto, confundir realidade/não-realidade.

Por último, em uma das formas mais avançadas do faz-de-conta, o objeto é imaginário, por exemplo: “Faz-de-conta que neste prato tem bolo, neste copo, refrigerante”. Observa-se na categorização de Sperb e Conti (1998) que o faz-de-conta é uma brincadeira que além de envolver a operação de processos mentais, requer também a meta representação, pois a propriedade de opacidade suspende o compromisso com referência à “verdade”. Assim, ele oferece as primeiras pistas de

que a criança possui a habilidade de entender sua própria mente e a dos outros, como mostram os resultados do estudo citado.

A criança é capaz de entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional a partir dos três anos de idade (Andersen, 2005; Branco, 2005). E é nessa faixa etária que ela passa a dar maior importância ao grupo de pares (Eckerman & Peterman, 2001). O faz-de-conta social implica em negociação; para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim, as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação. Sendo a brincadeira atividade estruturadora e impulsionadora do desenvolvimento infantil, as propostas educacionais que vêm sendo feitas para a educação desta faixa etária têm reconhecido a sua importância no contexto da sala de aula (Leme, 2005).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) estabeleceu a brincadeira como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura. Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira. Se quiser fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; se seu objetivo for à aprendizagem de conceitos, habilidades motoras podem trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica.

Quando é mantida a especificidade da brincadeira livre, têm-se elementos fundamentais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança; ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga,

e mantém a liberdade dando alternativas (Dantas, 2002). Caso contrário arrisca-se destruir o interesse da criança, tendo em vista que neste momento ela domina o espaço de experiência, mas o professor pode até interferir na brincadeira livre, desde que não utilize estratégia destrutiva do interesse dela. Essa intervenção dá-se em dois níveis:

De um lado, a não destrutiva do interesse pelo brinquedo; Do outro, a proposição, no momento propício e em associação com a brincadeira, de atividades dirigidas que tenham uma lógica, elaborada em função de objetivos pedagógicos, intencionalmente promovidos pelos educadores, tornando-se cada vez mais importantes à medida que a criança cresce. Intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo. Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula.

Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade. O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor.

É também importante o professor desenvolver atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que

haja contribuição para o desenvolvimento infantil; e elas atuando em conjunto podem as duas ser enriquecidas. Outra forma que o professor pode usar para enriquecer a brincadeira é propondo atividades que incentivem a curiosidade das crianças; por exemplo, a troca de cartas e bilhetes com os parceiros, leva à escrita e comunicação, sendo experiências que poderão ajudar a criança, mais adiante, a investir nestas habilidades no faz-de-conta.

O professor poderá, igualmente, organizar atividades que ajudem a criança a descobrir as possibilidades que certos materiais possuem; os jogos de grupo para crianças mais velhas, ou os de construção para as mais novas, ensinam a dominá-lo melhor, desenvolvendo outros níveis de competência, além de permitir verificar o interesse da criança. Para Valsiner (2000), a brincadeira ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que os habitam. Muitas crianças que sabem brincar descobriram e aprenderam isto em seu meio, com familiares, pares da mesma idade ou um pouco mais velhos; sendo a brincadeira uma atividade construída social e culturalmente em cada meio.

Outro aspecto importante é estimular as crianças a proporem brincadeiras que realizam em sua comunidade. Isto possibilitará que entre em sala de aula todo o universo cultural próprio dela, permitindo ao professor melhor conhecer sua realidade, cabendo a ele enriquecer as experiências lúdicas das crianças, pois a escola tem um grande número de crianças da mesma faixa etária, adultos mais experientes, materiais e espaços pensados para permitir atividades de natureza lúdica. Este enriquecimento pode ser desenvolvido por meio de: intervenções, ordenamento do espaço, atividades dirigidas que possibilitem o surgimento de novos elementos culturais, que permitirão às crianças integrá-los às suas brincadeiras.

2.3 A importância do espaço

A urbanização, fenômeno comum desde o princípio do século passado, afetou vários países, inclusive, de maneira marcante, o Brasil. Houve uma concentração populacional em muitas cidades, determinando uma nova forma de utilização dos espaços.

As casas foram sendo substituídas por condomínios verticais, com menos espaços físicos internos e externos. As áreas privadas, e mesmo as públicas, destinadas ao lazer, têm sido substituídas por espaços produtivos mais lucrativos.

As consequências da urbanização pouco planejada e da falta de espaços de lazer também se refletem nas moradias cujos espaços domiciliares são inadequados para brincar. Alguns pais colocam os condomínios como uma saída para esse problema.

É importante que sejam oferecidos às crianças espaço de transmissão de cultura para que elas possam brincar e, assim terem oportunidades de criação, pois quando a criança brinca, reinventa cenas do cotidiano que a marcam, construindo sua própria história. As crianças que com frequência brincam de faz-de-conta tendem a cooperar mais com outras crianças e tendem a ser mais populares e alegres do que aquelas que não brincam de modo imaginativo.

Ao movimentar o seu corpo, a criança inventa brincadeiras e, assim, constitui o seu eu, sua imaginação e seus pensamentos. Quanto maior for a qualidade do brincar maior será o desenvolvimento cognitivo. Porém, muitos adultos limitam esse movimento e impedem a criança de se desenvolver nesse sentido, pois consideram que uma criança que se movimenta muito e que precisa de espaço para se expressar, é hiperativa ou arteira.

Dessa forma, muitos acreditam que a criança que consegue permanecer parada, sentada em frente à televisão é a que está mais próxima da civilidade e merece maior crédito. Os adultos e as crianças que brincam juntas de faz-de-conta tendem a ter uma relação mais saudável e prazerosa.

Devido às mudanças na realidade econômica, a infância vem sofrendo uma perda no seu espaço e, assim, um processo de abandono das brincadeiras vem sendo percebido, que são substituídas por outras atividades como: assistir televisão, jogos em computadores ou videogames como forma de preencher o tempo em que ficam em casa sozinhas.

Segundo Brougère (1995, p.50),

“A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”.

Os meios de comunicação, principalmente a TV, representam um percentual muito grande de tempo na vida das crianças, a rua e os espaços público ou coletivo são poucos frequentados pelas crianças, e esses espaços são de suma importância para se ganhar liberdade e exercer autonomia.

O bombardeio que se tem percebido da mídia nos lares torna-se perigoso, no que diz respeito a que tipo de cidadão irá se formar. Nossa sociedade está cada vez mais sem tempo e espaços lúdicos.

Garcia (2003, p.126-127 apud GOMES, 2006, p.20) afirma que:

...assim, além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, étnica, geracional e outros)

As transformações no mundo atual acabaram interferindo de forma negativa, no espaço, no tempo e na participação dos pais no brincar.

Os adultos deveriam valorizar esses pontos de forma positiva. Para Freud há tremenda importância à articulação entre o brincar, a criação e a arte.

Segundo Carneiro e Dodge (2007), diante dessa situação, podemos destacar quatro espaços que podem ser reconsiderados ou criados como locais onde as crianças possam realizar livremente suas brincadeiras: a observação da natureza, o teatro, a brinquedoteca e a escola.

A observação da natureza é fundamental, pois os benefícios que ela fornece são provenientes do contato com ela, a variedade de coisas que ela apresenta, descoberta das cores, formas, odores, sabores, pode ser relacionado às diferenças existentes entre os seres humanos.

O teatro também permite uma relação direta entre o público e os atores, exigindo, ainda, a criatividade para fazer cenário e figurino. A brinquedoteca é uma opção bastante atrativa, porque tem um espaço organizado, que permite a livre escolha da criança tanto em relação aos objetos quanto a atividades.

A escola é um espaço de produção cultural e a importância do brincar nesse ambiente é a essencial discussão que colocamos aqui, e como essa escola deve ser a ferramenta interventora em demonstrar a importância da presença dos pais no brincar do dia a dia e dos benefícios dessa prática nas instituições de ensino.

É baseado nesse pensamento que podemos afirmar que possibilitar à criança espaço e oportunidade de expressar suas ideias, movimentos e criatividade, além da atenção que ela necessita, permitirá que ela possa se desenvolver plenamente e assim, também ser autora da cultura.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DO BRINCAR E SUA RELEVÂNCIA

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas que relações nós podemos fazer do brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV A.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há

referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisséia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades.

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividades lúdicas serão usados como sinônimos.

O ato de brincar faz parte da vida do ser humano desde o ventre de sua mãe. Seu primeiro brinquedo é o cordão umbilical, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, puxões e apertos, o bebê, em desenvolvimento, começa a criar relação com algo.

Dentro ou fora do útero, bebês gostam de brincar e nessa semana ele já deve ter encontrado o seu primeiro brinquedo, o cordão umbilical. Ele gosta de puxá-lo e segurá-lo. Às vezes ele segura tão forte que impede a passagem de oxigênio, mas ele não segura por tanto tempo, portanto, nenhum problema ocorre com essas brincadeiras.

De acordo com que Machado (2003) diz a mãe também brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois fica imaginando como será ser mãe, e associa as lembranças de quando brincava com sua boneca. Assim, quando o bebê nasce, já há uma relação criada da mãe para com o bebê e do bebê para com a mãe, pois esse já reconhece sua voz. No princípio, a relação acontece como se o bebê fosse o brinquedo de sua mãe e ao interagir com ele diariamente, a criança vai aprendendo a linguagem do brincar e se apropriando dela.

Nessa relação contínua, o bebê vai se diferenciando de sua mãe e começa a criar outros parceiros, que são os outros adultos com quem ela irá interagir. Esses parceiros precisam lhe propiciar um ambiente que permita a criança ser criança e desenvolver-se utilizando o corpo e os seus sentidos, sentindo-se livre para criar o seu brincar.

Dessa forma, a criança se desenvolve através das interações que estabelece com os adultos desde muito cedo. A sua experiência sócio histórica inicia-se nessa interação entre ela, os adultos e o mundo criado por eles, e quando os pais estimulam seus filhos durante a brincadeira, se tornam mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que seus filhos passem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Para Winnicott (1975, p. 139),

“o lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto)”.

Dessa mesma forma ocorre o brincar, pois para o autor a experiência criativa começa quando se pratica essa criatividade e isso se manifesta primeiro através da brincadeira.

No entanto, para esse autor é importante que o adulto não interfira nesse momento, pois as descobertas e o amadurecimento que o bebê desenvolverá nesse processo serão fundamentais para o começo de sua atividade cultural. Mas, paradoxalmente, Winnicott (1975), afirma que, será necessário que o adulto esteja sempre disponível e atento ao bebê, pois a autonomia e a capacidade criadora são desenvolvidas em longo prazo, e para isso o adulto deverá estar presente sempre que solicitado, mas não de forma retaliativa nem invasiva.

É por isso que não se deve pensar que a criança é apenas aprendiz, reprodutora de cultura e conhecimento, um ser frágil e vulnerável, mas, na verdade,

ela é tão sujeito quanto o adulto, ela é co-constructora. De acordo com o que Perrotti (1990) diz, podemos dizer que, conceituá-la como ser passivo é, infelizmente, normal, pois nunca se considerou que a criança possui cultura própria. Assim, para o autor, a sociedade nega que a criança possua um lugar ativo nessa cultura, sendo essa afirmativa, uma imposição do sistema que visa classificar os indivíduos segundo o nível quantitativo de produção que eles mantenham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, constata-se que é possível e bastante relevante considerar o brincar no currículo da Educação Infantil, pois o lúdico deve ganhar um espaço e um tempo planejados para seus próprios fins. Garantir um espaço de brincadeira na instituição é garantir a educação numa perspectiva de um lugar de socialização, de construção de relação com o outro, de apropriação e produção da cultura de exercício de decisão e escolhas e de ampliação da imaginação e criatividade.

Diante do que foi pesquisado, fica evidente a importância da contribuição dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Finalmente pode se refletir, cada etapa no desenvolvimento infantil, bem como tantas conquistas que a educação está nos trazendo. Como já foi dito anteriormente, devemos considerar que esse processo se dá num ambiente de amor, afeto e respeito, uma troca mútua entre educando e educadores.

Além disso, um trabalho com jogos deve ser realizado em um ambiente escolar de maneira contextualizada e intencional. O jogo como uma ferramenta principal e continua na construção do indivíduo envolvendo percepção, sentindo entre outras emoções. A educação através dos jogos não deverá só visar à formação do indivíduo, mais sim a interpretação das crianças de hoje.

O professor pode trabalhar atividades que solicitem auxílio desta ferramenta. Enfim, é preciso estar aberto com os alunos para estimulá-los, a responder e

interagir com eles a fim de ajudá-los a crescer de modo sadio e equilibrado, tendo o cuidado essencial, respeitando o seu individualismo.

Os jogos e brincadeiras também podem contribuir para a superação até mesmo da timidez das crianças, além de proporcionar integração e estreitar relacionamentos. Ao Brincar, as crianças demonstram alegria e entusiasmo, além de trazer consigo experiência de casa, e da família.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca – o brincar e o professor de Educação Infantil – **Revista avisa lá**, pg. 18-39, abril de 2008.

ANDRESEN, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, v.11 n.4, 387-414.

BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler.

BRANCO, A.U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, v.11 n.4, 415-430.

BENJAMIN, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.

BENJAMIN, W. (2002). *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

INFANTIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. REFENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por WAJSKOP, G. São Paulo: Cortez, 1995.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CERISARA, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

CARVALHO, A., Salles, F., Guimarães, M. & Debortoli, J.A. (2005). *Brincades*. Belo Horizonte: UFMG

DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

ECKERMAN, C. & PETERMAN, K. (2001). Peer and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 41 -71). New York: Springer.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar. A brinquedoteca. 2 ed. São Paulo: Pag. Aberta, 1993.

GARCIA 2003 apud, GOMES, J. C. Brincar: uma história de ontem e hoje. Campinas –SP. 2006/UNICAMP (conclusão de graduação)

GIMENES, B.P. O jogo de regras nos jogos da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes. São Paulo: Vetor, 2000.

JOU, G. & SPERB, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12 n.2, 287-306.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 11, Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LEME, M. S. S. (2005). Aquisição do conhecimento. *Boletim Psicologia*, v.55 n.123, 233-239.

- MACHADO, M. M. “O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar”. Atividades e materiais. 5º Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MEIRA, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, v.15 n.2, 74-87.
- PACKER, M. (1994). Cultural work on the kindergarten playground: Articulating the ground of play. *Human Development*, 37, 259-276.
- PEDROSA, M. I. (1996). A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida: Coletânea da ANPEPP: Investigação da criança em interação social, v.1 n.4, 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança.** Lisboa: Moraes, 1997.
- ROSSINI, M. A. S. Aprender tem que ser gostoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SPODEK, B. & SARASHO, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos.* Porto Alegre: Artmed.
- VALSINER, J. (1988). Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Ed.), *Child development within culturally structured environments*, 2, 283– 297. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VALSINER, J. (2000). Culture and development. In J. Valsiner (Ed.), *Culture and human development* (pp.48–62). Londres: Sage.
- VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente**, 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade**, Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/52805.pdf
- <https://www.passeidireto.com/arquivo/44982948/a-crianca-e-o-brincar>
- https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>

<https://docplayer.com.br/5142075-A-importancia-da-ludicidade-na-construcao-do-conhecimento.html>

<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4582/1/PAULO%20HENRIQUE%20VASCONCELOS%20MAFRA.pdf>