O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS QUE ESSA PROFISSÃO EXIGE

GRAZIELLA MELITO FACCI

RESUMO

Este artigo busca provocar reflexões sobre a Etapa Inicial do Ensino e os docentes que a integram. Os mestres que atuam na Etapa Inicial do Ensino desempenham um papel relevante na construção do êxito de uma criança nos primeiros anos do estabelecimento educacional. Eles conferem organização e auxiliam os pequenos a evoluírem em suas competências de leitura e escrita, ministram disciplinas científicas e contribuem para o autoconhecimento das crianças. A Etapa Inicial do Ensino estabelece os alicerces para que as crianças compreendam o verdadeiro significado de "escola". Um vínculo positivo com os educadores da Etapa Inicial do Ensino pode exercer uma influência exponencial no progresso de uma criança à medida que ela avança rumo ao ensino fundamental. Além de favorecer o desenvolvimento intelectual, é igualmente crucial auxiliar as crianças a progredirem em suas aptidões físicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Competências; Vínculo.

INTRODUÇÃO

A etapa educacional voltada para crianças pequenas desempenha um papel essencial no triunfo infantil, contudo, docentes notáveis que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento, ao mesmo tempo que estimulam mentes curiosas, podem estar intrinsecamente vinculados ao sucesso da criança durante os primeiros anos de sua trajetória escolar.

Os educadores da primeira infância afirmam que "a brincadeira é o ofício da infância", enquanto alguns pais se perguntam: "Meu filho apenas brincou o dia todo?" Em certas ocasiões, a brincadeira é percebida como o oposto de atividades estruturadas e guiadas pelo professor.

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

As diversas concepções sobre a importância e os objetivos da brincadeira intensificam o dilema de como os educadores em sala de aula podem apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas, oferecendo experiências cuidadosamente planejadas e supervisionadas.

Os professores da primeira infância devem se esforçar para atender às necessidades culturais ou especiais - emocionais, físicas ou educacionais - das crianças que estão instruindo. Por exemplo, se uma criança possui alergia alimentar, o professor deve estar consciente do conteúdo dos alimentos que a criança consome. Além disso, se uma criança pertence a uma cultura ou religião que não permite a celebração de determinados feriados, o professor deve respeitar a origem da criança e fornecer uma atividade alternativa. É importante começar oferecendo oportunidades para que as crianças tenham experiências lúdicas espontâneas e não estruturadas, iniciadas pela própria criança.

As crianças precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de maneira que as interessem, proporcionando uma sensação de encantamento e estimulando a criatividade. Brincar com pessoas, animais, veículos, brincar com alimentos são aspectos importantes em áreas de interesse, como o centro de jogos dramáticos e o centro de construção, pois isso promove o envolvimento e a criatividade. As crianças também necessitam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de maneira que as interessem, proporcionando uma sensação de encantamento e estimulando a criatividade.

> [...] caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização. (BONETTI, 2004, p.38)

O respaldo do educador também é considerado como um elemento indispensável na prática adequada ao desenvolvimento. As intervenções do professor durante a brincadeira oferecem diversas possibilidades, desde auxiliar na resolução de problemas, questionar, redirecionar comportamentos indesejados e direcionar as crianças para temas de jogo. Os professores também devem ensinar habilidades lúdicas para crianças que enfrentam dificuldades em se envolver em uma atividade de jogo.

O EDUCADOR DA ETAPA INICIAL E O PROGRAMA DE ESTUDOS

O conteúdo do programa de estudos para crianças pequenas é frequentemente apresentado e/ou reforçado no contexto da brincadeira, à medida que os educadores introduzem os temas de jogo, oferecem ma-

teriais e auxiliam as crianças a expandirem suas ideias.

Ao auxiliar as crianças no planejamento de papéis, incentivando-as a conversar com seus colegas, fazendo perguntas abertas e participando ativamente do jogo, o educador amplia e aprimora a aprendizagem. Por exemplo, uma responsabilidade do educador é desenvolver uma compreensão das habilidades e conhecimentos específicos que as crianças precisam adquirir.

Assim que as brincadeiras das crianças se iniciam, facilitar as interações sociais, além de auxiliar as crianças a se juntarem ao jogo, é uma atribuição desempenhada pelo educador. O educador também pode narrar as ações das crianças à medida que o enredo do jogo se desenrola. Ao estar presente e ao nível dos olhos da criança durante a brincadeira, as interações do educador aumentam a frequência, a duração.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmento e Pinto: "As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexibilidade social global. (COUTINHO, 2002, p.99)

Ao planejar as atividades lúdicas das crianças, os educadores podem estabelecer metas e resultados específicos que desejam que as crianças alcancem durante o jogo. Eles também devem personalizar as experiências levando em consideração o nível atual de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e linguístico de cada criança. Por exemplo, o educador pode ter como objetivo aumentar a quantidade de linguagem expressiva que uma criança utiliza ao longo do dia. Ele pode convidar a criança para participar de uma área de jogo dramático juntamente com outra criança que seja verbalmente habilidosa e se envolva facilmente em cenários de jogo.

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1988, p.23).

Educadores competentes constroem seu plano de ensino com base no conhecimento prévio das crianças. Eles proporcionam experiências lúdicas em áreas em que as crianças estão familiarizadas e têm experiência e conhecimento prévio. Se uma criança não tiver experiência com um determinado cenário de jogo, ela não conseguirá expandir seu papel durante brincadeiras de faz de conta.

As crianças frequentemente representam temas com os quais estão familiarizadas, como papéis familiares, médicos, escola, restaurantes de fast food e compras de alimentos e roupas. Quando uma criança veste uma capa de chuva e um chapéu de bombeiro e corre para resgatar seu ursinho de pelúcia das chamas fictícias no teatro, ela está praticando o que já sabe sobre bombeiros.

De acordo com Stefanini (2002, p. 02),

A prática pedagógica da educação infantil deve fugir da passividade, da contenção motora sob a errônea ideia de que o movimento impede a concentração e causa euforia nas crianças, prejudicando suas aprendizagens. (...) a educação infantil busca trazer a harmonias entre diferentes conteúdos da aprendizagem, como forma de completar a formação integral da criança. A criança disciplinada não é aquela criança calada e sim aquela que se encontra envolvida pelas atividades propostas.

Brincar e adquirir conhecimento devem ser integrados ao longo do dia. A facilitação será mais eficaz quando acompanhada de um ambiente cuidadosamente planejado na sala de aula. O professor trabalha para reduzir conflitos e confusões, proporcionando às crianças tempo e espaço consistentes para brincar. As crianças devem ser reconhecidas como indivíduos competentes que, com o apoio do professor e a interação com seus colegas, são capazes de construir conhecimento em ambientes de jogo. Brincar se torna uma plataforma para explorar materiais lúdicos, materiais artísticos, ideias dos colegas e o mundo além da sala de aula. Essa abordagem curricular enfoca o desenvolvimento integral da criança, com conteúdo apresentado em contextos significativos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento futuro, estabelecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e habilidades cognitivas e sociais. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação na primeira infância como um pilar essencial para o sucesso futuro de uma criança.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, ocorrem mudanças que afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem de forma isolada. O comportamento sugere que a criança já possui noção de constância na forma dos objetos. Os objetos não mudam de forma quando vistos de diferentes perspectivas. Como todas as ações ocorrem no espaço, a criança também deve ter uma compreensão funcional do espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas habilidades emerge mais ou menos ao mesmo tempo e segue um caminho de desenvolvimento semelhante. Todos os esquemas cognitivos são elaborados à medida que a criança assimila e acomoda novas informações.

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo autorregulatório. O processo de assimilação e acomodação é controlado internamente, e não externamente. As emoções desempenham um papel importante nesse controle. Em cada estágio do desenvolvimento sensoriomotor, surgem habilidades mais avançadas e aumenta o autocontrole. Cada pequeno avanço torna o indivíduo mais capaz de lidar com as demandas da vida.

À medida que a criança continua assimilando e acomodando experiências em suas estruturas cognitivas, as estruturas afetivas e sociais também são constantemente construídas e reconstruídas.

A criança de dois anos possui uma visão egocêntrica do mundo e usa a linguagem falada de forma limitada. Experiências afetivas, como sentimentos, são representadas e lembradas, alterando permanentemente a natureza dos pensamentos afetivos. O raciocínio durante o estágio pré-operacional é semilógico, assim como a compreensão infantil de regras, justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico.

Entre os dois e os sete anos, o desenvolvimento cognitivo e afetivo passa por constantes mudanças, com os processos de assimilação e acomodação resultando na construção de um sistema cognitivo novo e enriquecido.

Portanto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no progresso do desenvolvimento nos próximos estágios da vida escolar, sendo extremamente relevante para o processo de ensino-aprendizagem.

A infância no contexto produtivo, o tempo na escola, o processo de socialização dentro da família e da comunidade, e as atividades diárias variam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, não é apropriado supor a existência de uma população infantil homogênea, mas sim reconhecer diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Adotar uma concepção abstrata da infância permite analisar a criança como uma "natureza infantil", desvinculando-a de suas condições de vida objetivas e das relações de produção existentes na realidade. Compreender a criança no contexto social, e não como uma natureza infantil, é o princípio central dessa definição.

De acordo com Kramer (1987, p. 53), surgem três linhas de reflexão sobre a infância:

* A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

* A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presentes uma concepção de infância baseada na natureza infantil.

* A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:

* Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

* O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este sentimento duplo é a nova responsabilidade efetiva que a estrutura familiar adquire, começando na classe burguesa e se estendendo até o povo. É importante enfatizar que o sentimento de família que surge nesse momento está intrinsecamente ligado ao sentimento de infância. O ambiente familiar se torna cada vez mais privado, e essa

instituição passa a desempenhar funções que anteriormente eram atribuídas à comunidade.

A visão contemporânea da infância, de acordo com Sonia Kramer (1987, p. 54), é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

As concepções de pureza e de racionalidade não são antagônicas, mas sim elementos fundamentais que sustentam a ideia da criança como essência ou natureza.

A noção de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ela surge com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que a inserção e o papel social da criança na comunidade mudam. Esse conceito de infância é determinado pela transformação das formas de organização da sociedade.

Essa forma de organização estabeleceu diferentes classes sociais nas quais o papel da criança é distinto. A ideia de uma infância universal foi difundida pelas classes dominantes, com base no seu modelo padrão de criança, com critérios de idade e dependência do adulto característicos de um papel social específico assumido por ela dentro dessas classes.

A CRIANÇA, O JOGO E O CONCEITO DE INFÂNCIA

A criança é um ser complexo, com suas próprias características e uma forma única de perceber o mundo, o que oferece perspectivas para transformá-lo - perspectivas que devem ser compreendidas dentro de sua fase de vida. Nesse sentido, a escola não complementa nem molda a criança, mas sim proporciona condições para seu pleno desenvolvimento. O conceito de infância é variável e abrange as dimensões psicológica, social e afetiva (ROUSSEAU, 1995).

O conceito de infância neste estudo é compreendido como o período desde o nascimento até a puberdade, conforme destacado por Ariès (1978) em suas abordagens, que enfoca um estudo cronológico desse período da vida, a partir da Idade Média, em que o conceito de infância se desenvolveu em construções sociais em períodos históricos específicos.

Apesar da existência de diversos documentos que regulamentam a educação nos aspectos legais, nesta parte dos estudos acadêmicos foram selecionadas análises documentais sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

A LDBEN (1996), em seu Artigo 29, menciona que "a educação infantil é a primeira etapa da educação básica", ou seja, é na educação infantil que todo o processo de aprendizagem da criança se inicia. E o objetivo do professor é saber qual é a melhor forma de construir essa aprendizagem, considerando todos os fundamentos e referências já citados por estudiosos anteriormente, trazendo à tona toda a construção deste trabalho acadêmico que defende a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), em suas referências sobre esse processo de construção, tratam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta citação é evidente observar que, entre tantos direitos, a criança se engaja em atividades lúdicas para promover seu desenvolvimento. No mesmo documento, o ato de brincar é tratado como um processo abrangente que resulta em construções para as crianças, estimulando habilidades, interações e sociabilidade. Também são mencionados os benefícios do faz-de-conta (DCNEI, 2010).

Com base nessas leis mencionadas anteriormente, buscou-se fornecer mais elementos de defesa em relação à importância do brincar na educação infantil, respaldados por leis que apoiam essa prática, além de muitas outras que também existem para defender, incentivar e demonstrar a relevância desse tema.

Diversas correntes de estudo, como a psicologia de Piaget e Vygotsky, e a filosofia de Froebel e Dewey, trouxeram a perspectiva do brincar como algo intrínseco à natureza humana, que também contribui para a aprendizagem, expandindo a definição além do simples sinônimo de jogo. Para esses autores, o ato de brincar e suas implicações vão além do jogo espontâneo, influenciando também os aspectos pedagógicos e sociais, além de proporcionar prazer.

O elemento lúdico esteve presente em diferentes períodos históricos, desde a Grécia clássica e a Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, cada um com suas características e interpretações distintas sobre sua função. É importante mencionar a presença do lúdico nesses períodos, porém a pesquisa em questão terá início a partir de um recorte histórico em que o lúdico se apresenta de uma perspectiva educacional.

A aprendizagem presente no jogo está relacionada a questões sociais e práticas da vida, e esses estudos também abordam como

o jogo e a brincadeira estão intimamente ligados à aprendizagem, não se referindo apenas à educação formal que aborda conteúdos, mas também à educação social, na qual a criança reproduz situações já vivenciadas e observadas anteriormente. Nesse sentido, em seus estudos sobre Froebel, Kishimoto (2001, p. 74) afirma: "Froebel entende que, no brincar, a criança tenta compreender seu mundo e reproduzir situações da vida".

Existe uma estreita relação entre a reflexão sobre a criança e o surgimento da educação infantil. Devido à concepção de que a criança - nos tempos atuais - nem sempre foi aceita como um sujeito distinto do adulto, pode-se afirmar que essa perspectiva é recente, se considerarmos dados históricos.

No século XIII, conforme apontado por Ariès (1978), ocorreu uma mudança na perspectiva do conceito de "criança" - a sociedade começou a valorizar a inocência da criança, sendo a primeira representação da infância retratada através de esculturas e pinturas de anjinhos, muitas vezes não se limitando exclusivamente à descrição da infância, mas tendo as crianças como personagens principais, o que sugere duas abordagens da infância: a vida cotidiana em que crianças e adultos se misturavam em atividades de trabalho, passeios e as crianças participavam dos mesmos jogos e brincadeiras dos adultos; e a representação da criança pela sua graça e beleza - a crença na pureza infantil.

Nesse período, as crianças aprendiam desde cedo as profissões com suas famílias ou em casas de aprendizes, e trabalhavam em oficinas. A noção de família e de organização social e familiar ainda não estava bem estabelecida e foi gradualmente constituída por meio de regras até chegar à organização monogâmica.

O surgimento da família nuclear acompanhou o ascenso da classe burguesa. Para instruir os filhos gerados nesse ambiente, muitas vezes eles eram separados da vida dos adultos e confinados em instituições educacionais, sob a supervisão de tutores.

A partir do século XVII, a infância era considerada uma fase insignificante. Os adultos não se apegavam às crianças, pois as viam como uma potencial perda, uma vez que elas eram frequentemente vítimas de negligência e tendiam a morrer facilmente.

A descoberta da importância da infância ocorreu no século seguinte, e esse desenvolvimento pode ser observado através de pesquisas, pinturas, esculturas, objetos e brinquedos da época. Graças aos avanços científicos e mudanças econômicas, a infância, que antes era apenas uma roleta-russa entre a vida e a morte, passou a vivenciar uma redução significativa na taxa de mortalidade. As crianças passaram a ser protegidas e educadas no seio familiar desde o nascimento. Ariès (1978) destaca que a ligação da infância com a figura dos anjos, considerados seres puros e divinos, foi um fator crucial para a centralização da criança na família.

Estudos sociológicos sobre a infância alteraram a forma como a criança era percebida e relacionada, eliminando a confusão entre adolescência e infância, que antes estavam ligadas à ideia de dependência. A independência plena só era alcançada ao sair da tutela dos pais. Meninos e meninas vestiam-se da mesma maneira, um costume que perdurou até o final do século XVIII na Europa e até os anos 1930 no Brasil.

A infância conquistou seu lugar na história por meio do avanço do conhecimento, da valorização de seus direitos na vida familiar e social, e nas instituições de modo geral.

No Brasil, o sentimento de infância surgiu no século XIX, como resultado da necessidade de educação e expansão das escolas para atender ao progresso social da época. Inicialmente, o cuidado com a infância era marcado pelo assistencialismo e pela proteção das crianças necessitadas, visando reduzir a mortalidade infantil. Também surgiram estabelecimentos de atendimento à infância, sob responsabilidade de particulares, mas que atendiam apenas crianças da elite, excluindo as camadas populares. A partir da década de 1970, um modelo voltado para a educação da classe menos privilegiada foi estabelecido.

A educação infantil passou a fazer parte da educação básica nacional, tornando-se uma preocupação dos órgãos responsáveis pela legislação educacional, que determinaram ser dever do Estado fornecer educação às crianças e garantir atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. Esse foi um marco importante na história da educação brasileira.

Diante das situações mencionadas, Kishimoto (1998) afirma que, ao se engajar em atividades lúdicas, a criança não está preocupada com os resultados dessas brincadeiras - um fato que pode ser observado durante e após o brincar. O que impulsiona a criança a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender, a partir dos exemplos fornecidos pelos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que sejam esses seus principais modelos de comportamento.

Vygotsky (1995), por sua vez, argumenta que o desenvolvimento não ocorre de forma puramente evolutiva, caracterizada por mudanças lentas e graduais, mas sim por rupturas, saltos qualitativos e mudanças significativas nas próprias forças motrizes do processo.

Portanto, percebe-se a importância do brincar no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade. Além de contribuir para o surgimento da identidade, autoesti-

ma, autoconceito e aprendizados relacionados às interações com o ambiente, é durante esse período que ocorre um maior desenvolvimento cognitivo, resultando em um crescimento e desenvolvimento intensificados do cérebro humano.

A aprendizagem organizada, na qual os conhecimentos científicos são delineados, ocorre nessa zona de desenvolvimento. O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Durante a brincadeira, a criança está constantemente se comportando além de sua idade, superando seu comportamento cotidiano; nesse sentido, ela está um passo adiante de si mesma.

O brinquedo contém de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 373).

Por meio das atividades recreativas, Vygotsky (1998a) destaca que a criança adquire habilidades cognitivas que são impulsionadas por motivações internas. Nessa fase (etapa pré-escolar), ocorre uma distinção entre os campos de significado e percepção. O pensamento, que antes era influenciado pelos objetos externos, passa a ser governado por ideias.

A criança pode utilizar materiais para representar uma realidade ausente, como uma vara de madeira sendo transformada em uma espada ou um boneco sendo interpretado como um filho em um jogo de casinha. Papéis cortados podem ser usados como dinheiro em uma brincadeira de lojinha, por exemplo. Nessas situações, ela é capaz de imaginar e abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vara e os pedaços de papel) e concentrar-se no significado atribuído pela brincadeira. Assim, as brincadeiras infantis são marcadas pela dimensão imaginativa que se origina na realidade, no que é observado ou conhecido. Ao brincar, as crianças elaboram suas experiências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais. O jogo simbólico cria, portanto, em sua imaginação, um mundo repleto de significados.

Leontiev (1991) afirma que a relação específica entre o sentido e o significado do brinquedo não é estabelecida previamente nas condições do jogo, mas surge ao longo do próprio jogo. Da mesma forma, a relação entre o sentido do brinquedo e o significado real das condições objetivas do jogo não permanece fixa durante as etapas do processo de brincar, mas é dinâmica e fluida. A criança cria uma situação ilusória e imaginária como uma forma de satisfazer seus desejos que não podem ser imediatamente realizados. Essa é, de fato, a característica que define o brinquedo de maneira geral. A criança brinca porque tem a necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, e não apenas ao universo de objetos aos quais ela tem acesso. Toda situação imaginária contém regras de comportamento que correspondem ao que está sendo representado.

O esforço em reproduzir fielmente o que a criança observa em sua realidade faz com que ela atue em um nível muito além de sua verdadeira capacidade: no brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual para a idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo, é como se ela fosse maior do que realmente é (VYGOTSKY, 1984 citado por REGO, 1995). Vygotsky (1998) se refere ao jogo que surge da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos pela criança.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma situação suposta, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa claro que não há elementos fantásticos nas premissas psicológicas do jogo. Para ele, existe uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, agindo com uma vara como se fosse um cavalo. Isso indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Dessa forma, o autor enfatiza a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação no brinquedo não surge da situação imaginária, mas, pelo contrário, é a situação imaginária que surge da discrepância entre a operação e a ação. Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam a imaginação necessária e a originam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As emoções desempenham funções de grande importância e são essenciais para nossa sobrevivência. Entre suas principais funções estão a preparação e motivação para ações, a rápida e eficiente avaliação dos estímulos ambientais, a ajuda no controle das interações sociais e a facilitação do reconhecimento de expressões típicas que indicam as intenções do indivíduo.

A aprendizagem é um processo de mudança comportamental que ocorre por meio da experiência e resulta da interação entre estruturas mentais e o ambiente que envolve o indivíduo.

Atualmente, é mais importante do que nunca enfrentar o desafio de aprender a viver em um mundo globalizado, compreender a importância de se sentir como um

cidadão global e reconhecer-se como um sujeito ativo e protagonista do progresso social. Nessa perspectiva, a educação se torna uma oportunidade para a formação completa do indivíduo, uma vez que contribui para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e para a melhoria das condições sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto atual. O ensino, reconhecido como um processo complexo e incerto, requer atenção e transformação contínuas.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a observar. O desenvolvimento da criança não se limita apenas aos aspectos físicos e intelectuais, mas ocorre de forma constante. Em cada etapa de seu crescimento, a criança apresenta comportamentos diferentes, tanto emocionais quanto sociais e intelectuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubens. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo, 1997.

GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. Anais... Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000.

STEFANINI, C. Um olhar na Educação Infantil: A Educação Física Existe? Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/ escola – Desafios e perspectivas. Brasília: Editora Plano, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995. WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAGURY, Tania. Como ensinar: um desafio. Editora Raízes e Asas.

_____. Ensinar e aprender. Editora Raízes e Asas.

_____. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

_____. A organização na sala de aula. Editora Raízes e Asas.