JOGOS E BRINCADEIRAS PARA PRÁTICA DE ENSINO

ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI

RESUMO:

O presente trabalho tem objetivo de verificar a importância dos jogos na educação infantil. Muitos pedagogos precisam encarar o jogo como o mais importante e adequado meio para construção do conhecimento nos primeiros anos de vida. É uma atividade rica em estimulação e pode contar o desafio necessário para provocar uma determinada aprendizagem. Nos jogos em grupo, a criança esforça-se para compreender ordens, respeitar sua vez, esperar a vez, segue regras, aprende a lidar com o ganhar e perder interage em uma dinâmica grupal. Nos jogos de construção, a criança pode, por exemplo, representar o seu conhecimento simbolicamente, brincando de faz de conta, criando situações que vivenciou no seu dia a dia. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, nos quais foram utilizados os livros de Kishimoto (2016) relata sobre construção cultural estável até mesmo o termo "brincadeira", "jogo". Seriam uma apropriação do "brincar", essa dinâmica essencial ao ser humano, entre outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Educação Infantil. Jogo.

ABSTRACT:

THE PRESENT WORK AIMS TO VERIFY THE IMPORTANCE OF GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. MANY PEDAGOGUES NEED TO SEE GAMES AS THE MOST IMPORTANT AND APPROPRIATE MEANS OF BUILDING KNOWLEDGE IN THE FIRST YEARS OF LIFE. IT IS AN ACTIVITY RICH IN STIMULATION AND CAN PROVIDE THE CHALLENGE NECESSARY TO PROVOKE A CERTAIN LEARNING. IN GROUP GAMES, THE CHILD STRUGGLES TO UNDERSTAND ORDERS, RESPECT THEIR TURN, WAIT THEIR TURN, FOLLOW RULES, LEARN TO DEAL WITH WINNING AND LOSING, AND INTERACT IN A GROUP DYNAMIC. IN CONSTRUCTION GAMES, CHILDREN CAN, FOR EXAMPLE, REPRESENT THEIR KNOWLEDGE SYMBOLICALLY, PLAYING PRETEND, CREATING SITUATIONS THEY HAVE EXPERIENCED IN THEIR DAILY LIVES. THE METHODOLOGY IS A BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH, IN WHICH THE BOOKS OF KISHIMOTO (2016) WERE USED, REPORTING ON STABLE CULTURAL CONSTRUCTION, INCLUDING THE TERM "PLAY", "GAME". THEY WOULD BE AN APPROPRIATION OF "PLAYING", THIS DYNAMIC ESSENTIAL TO HUMAN BEINGS, AMONG OTHER AUTHORS.

KEYWORDS: Development. Child education. Game.

1 INTRODUÇÃO

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é de tão modo agradável que a criança considera com o jogo e não como uma aprendizagem formal. O educador deve criar oportunidade que estimule o desenvolvimento desta criança de forma que ela consiga pensar, relacionar, refletir e propor soluções a situações que lhe são apresentadas.

A justificativa do tema é que muitos pedagogos precisam encarar o jogo como o mais importante e adequado meio para construção do conhecimento nos primeiros anos de vida. É uma atividade rica em estimulação e pode contar o desafio necessário para provocar uma determinada aprendizagem. Nos jogos em grupo, a criança esforça-se para compreender ordens, respeitar sua vez, esperar a vez, segue regras, aprende a lidar com o ganhar e perder interage em uma dinâmica grupal.

Nos jogos de construção, a criança pode, por exemplo, representar o seu conhecimento simbolicamente, brincando de faz de conta, criando situações que vivenciou no seu dia a dia.

O objetivo geral do trabalho é verificar a importância dos jogos na educação infantil e como objetivos específicos: verificar conceitos da educação infantil como base para o desenvolvimento; analisar fases do desenvolvimento infantil e verificar a importância dos jogos no desenvolvimento em cada fase da criança

Assim, qual é o papel do jogo na educação infantil?

Concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (KISHIMOTO, 2011).

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, nos quais foram utilizados os livros de Kishimoto (2016) relata sobre construção cultural estável até mesmo o termo "brincadeira", "jogo". Seriam uma apropriação do "brincar", essa dinâmica essencial ao ser humano, entre outros autores.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

Para ensinar a criança como um todo, a educação infantil deve oferecer um currículo holístico. Em vez de separar matérias ensinadas em momentos distintos, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira holística ao longo do dia. Por exemplo, um projeto de culinária que comece no início do dia pode se misturar com outras atividades e até prosseguir no dia seguinte.

Essa atividade pode abarcar diversos conceitos e habilidades relacionados a matemática, ciência, cultura, sentimentos, coordenação motora, desenvolvimento sensorial, relacionamentos sociais, língua/linguagem, representação simbólica e alfabetização. Ela também ensina habilidades de autodesenvolvimento e pode ser incorporada ao plano alimentar do dia (GONZALEZ-MENA, 2015).

Educadores infantis buscam na ciência do desenvolvimento infantil a base de conhecimento que precisam para saber do que as crianças necessitam e como elas aprendem e se desenvolvem; eles utilizam pesquisas para distinguir a ciência dos mitos. Aqueles que não se aprofundaram na educação infantil podem se basear mais em suas próprias suposições, sua história, sua experiência e algumas pesquisas (GONZALEZ-MENA, 2015).

Vygotsky acreditava na influência da cultura sobre o desenvolvimento infantil, mas não era freudiano; seu interesse, como Piaget, era o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky acreditava, assim como Piaget, que as crianças constroem conhecimento – elas não o internalizam simplesmente. Vygotsky acreditava no poder da linguagem e das interações sociais como um ingrediente vital da aprendizagem e do desenvolvimento. (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 23).

Contudo, ao contrário de Piaget, Vygotsky não acreditava em deixar as crianças livres para explorar sem auxílio dos adultos. Vygotsky defendia aquilo que ele chamava de andaimes; ou seja, fornecer aos aprendizes apoio e assistência. De acordo com Vygotsky, o desempenho assistido é bom – até desejado. De acordo com Piaget, as crianças devem ficar sozinhas para explorar o ambiente e descobrir o que elas podem fazer sem ajuda dos adultos. Piaget criticava os professores que davam ênfase a respostas certas e apressavam as crianças na direção de determinado objetivo (GONZALEZ-MENA, 2015).

Os teóricos discutidos contribuíram muito para o campo da educação infantil, mas eles não eram educadores. Maria Montessori (1870-1952), que foi a primeira mulher médica da Itália, é mais conhecida como educadora. Ela criou seu próprio tipo de educação, que ainda sobrevive sob o nome dela até hoje. Ela enfatizava o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem e promoveu o conceito de ambiente preparado. Móveis adequados ao tamanho das crianças e tipos específicos de materiais promotores de aprendizagem foram duas contribuições do programa Montessori (GONZALEZ-MENA, 2015).

John Dewey (1858-1952), um norte-americano, criou o movimento de educação progressiva. Como seus precursores, ele também defendia a aprendizagem experiencial. Ele acreditava que o currículo deveria estar embasado nos interesses das crianças e que os conteúdos deveriam ser integrados nesses interesses. É de Dewey que vem o termo currículo centrado na criança (GONZALEZ-MENA, 2015).

O professor como observador deve avaliar a criança diante das atividades lúdicas, cada evolução. Segundo Hoffmann (2012), avaliar na concepção mediadora engloba a intervenção pedagógica, não bastando apenas observar, mas planejar as atividades e as práticas pedagógicas, redefinindo posturas, reorganizando o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base na observação para o processo avaliativo, sendo uma ação-reflexão-ação.

A autora coloca desta forma um acompanhamento das atividades lúdicas da criança desde o planejamento, a aplicação de atividades e os resultados obtidos, para daí então verificar a ação de intervir na atividade lúdica de forma educativa, criando ações para melhoria.

Porém as ações de intervenção podem funcionar de forma de eixos norteadores, sendo a atividade lúdica ou brincadeira um eixo norteador conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. ” (BRASIL, 2010, p. 25). Ou seja, a atividade lúdica é uma forma de intervenção como forma norteadora.

Desta forma, entra o conhecimento já adquiridos pelas crianças com os conhecimentos do mundo. Oliveira et al. (2012) coloca que na condição de interação, a brincadeira é um importante meio de aprendizagem quando uma interage com a outra, na construção de conhecimento de cultura com seus pares, onde eles utilizam comportamentos próprios da cultura em que vivem e elaboram novos elementos necessários, fazendo a brincadeira acontecer.

Ao passo que a intervenção do professor é um assunto abordado por diversos autores que cruzam a prática autoritária da prática prazerosa. Oliveira et al. (2012) ressalta as controvérsias de visão das propostas curriculares, pois a criança como sujeita de direitos, aprendem com outras crianças

de forma lúdica, a prática pedagógica deixa de estar centrada no professor passando a compreender o ponto de vista da criança e não do adulto.

Deste modo, Kishimoto (2016) coloca que a pedagogia do jogo se vê ameaçada de perder o que tem de essencial, que é a oferta do prazer, ameaçada por práticas utilitaristas e autoritárias, caracterizando uma imposição adulta, uma face disfarçada do autoritarismo, onde o equilíbrio do livre e o imposto devem ser equilibrados. Por isso Hoffmann (2012) coloca que o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta e observa a criança, envolvendo valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outras concepções é o que dá sentido no processo avaliativo.

Neste caso, o professor na mediação pedagógica da atividade lúdica influencia no processo de intermediação, isso ocorrerá de uma forma espontânea e dinâmica, onde atividades e ações acontecerão ao mesmo tempo:

Essa dinamicidade e flexibilidade caracterizam o olhar avaliativo: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessários para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar o tempo e o jeito de cada criança. (HOFFMANN, 2012, p. 18).

A autora refere-se então, que o mediador passará por diversas situações diferentes do tempo e de cada criança, onde sua ação será situacional de acordo com cada momento e atividade e o desenrolar de cada criança, onde ela coloca princípios de concepções, o da individualização, a observação e o apoio individual e o da mediação, que são as estratégias pedagógicas desafiadoras de forma com que todas as crianças evoluam em todas as áreas de conhecimento, com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar, saindo então da concepção onde Oliveira et al. (2012) colocou, da prática autoritária, que é um repasse de informação, para prática mediadora, que é desafiadora e provocativa.

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a estes momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo. Através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados. (BARROS, 2016).

É essencial a utilização do jogo na educação infantil. E o professor precisa valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Introduzindo-o na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, jogo e educação, no qual auxilia o desenvolvimento inteléctual e favorece a autonomia e a sociabilidade. (BARROS, 2016).

Desde que nasce a criança interage de diversas maneiras no ambiente em que vive. Assim que passa a frequentar uma instituição de educação infantil submete-se a experiência de interação diferente das que vive com seus pais. Ao interagir com outros adultos e dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, experimenta situações antes desconhecidas (BARROS, 2016, p. 4).

É a interação social que desenvolve na criança as funções psicológicas (percepção categorial, memória lógica, imaginação criadora etc.). Para o sócio interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento não existem de forma independente. A aprendizagem proporciona o desenvolvimento e este possibilita a aprendizagem e isso não ocorreria sem a mediação de outra pessoa. O que significa que a interação promove o desenvolvimento (BARROS, 2016).

A interação educativa se dará enquanto for uma maneira de ensinar agradável para a criança e quando a criança for objeto de atenção paro o adulto. Daí a necessidade da instituição de educação infantil fazer um planejamento prévio, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas (BARROS, 2016).

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como dissemos, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvi- mento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso, individual ou coletivamente (MACEDO, 2007).

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os

raciocínios. É possível combinar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem de diversos modos (MACEDO, 2007).

Considerar desenvolvimento e aprendizagem como formas interdependentes de conhecimento implica assumir suas relações como irredutíveis, complementares e indissociáveis. Irredutíveis porque, como já analisamos, são expressões singulares, que refletem movimentos específicos e opostos de transformação de uma mesma coisa. Nos processos de desenvolvimento, a direção de mudança ou progresso é centrífuga, isto é, implica um alargamento ou aprofundamento do envolvimento, que se desdobra para fora, conservando no jogo das transformações o centro ou a totalidade (que pode ser uma pessoa, um grupo ou um sistema) que lhe dá identidade (MACEDO, 2007, p. 11).

Nos processos de aprendizagem, a direção das aquisições é centrípeta, isto é, implica uma transferência ou transposição que liga, por aproximação, uma coisa a outra. A singularidade dos processos não impede a natureza complementar de suas relações (MACEDO, 2007).

Na escola inclusiva, ou seja, que defende que a educação básica é um direito de todas as crianças e que é possível escolarizá-las em um mesmo contexto e com um objetivo comum, desde que se diferenciem as estratégias e os recursos pedagógicos, desenvolvimento e aprendizagem não podem ser tratados de forma subordinada, como se um fosse a causa do outro, nem livre, como se referissem a processos autônomos. Em uma escola para todos, desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes (MACEDO, 2007).

Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica, como proporemos a seguir, qualifique as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas que são propostas às crianças. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem na escola seletiva expressa-se frequentemente por um jogo de forças e antagonismos entre aquele que ensina e aquele que aprende. É como se os responsáveis – sobretudo o professor – pela aprendizagem das crianças não pudessem ou não soubessem considerar os processos de seu desenvolvimento. Assim, às vezes, ensinar, fazer aprender, subordina o desenvolvimento; outras vezes, é a aprendizagem que deve sujeitar-se às características, às limitações, aos interesses ou às dificuldades das crianças (MACEDO, 2007, p. 12).

Portanto, desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, incluir, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo do existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Nascidos para a vida e o seu desenvolvimento, o contrário disso, de modo permanente ou transitório, é a morte, a doença, o sofrimento, a dissociação, um ser sem sentido, que vaga nas incertezas ou exclusões, sem lugar, sem tempo e sem possibilidade de conhecimento ou realização (MACEDO, 2007).

A escola de Educação Infantil ou Instituição, como chama alguns autores, tem a premissa através de experiências pedagógicas e conhecimentos carregadas por professores, coordenadores e gestores, somado às novas experiências e conhecimentos em prol da qualidade da educação infantil, garantindo-lhes aprendizagem, desenvolvimento e autonomia.

Logo, a afetividade surge desde o acolhimento da criança na creche e pré-escola, desde o primeiro momento, que algumas escolas e instituições chama de "adaptação", a criança precisa sentir o conforto, a segurança e o carinho outrora elas possuem nos lares.

Leite (2008) defende a ideia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, implica diretamente no aluno, tanto no nível cognitivo, tanto no afetivo, nos quais o inverso também é considerado, decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo tornar aversivo para a vida futura do aluno, nos quais o sucesso e o fracasso tem claras implicações na autoestima, considerado como responsabilidade do professor.

Desta forma, Leite (2008) explica que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os aspectos, pois ela constitui um fato de grande importância na determinação da natureza das relações que estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Leite (2008) destaca que a afetividade está presente em todos os momentos e etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, que vai além da relação com o aluno, entrando a questão das condições de ensino, planejadas e desenvolvida pelo professor, identificando as possíveis relações afetivas no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumida.

A afetividade neste caso é considerada, conforme Leite (2008), em sala de aula, pela interação professor-aluno e das práticas pedagógicas desenvolvidas, oferecendo

condições, o efeito afetivo das experiências vivenciadas na relação com os diversos objetos de conhecimento, logo a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito na relação com o objeto e as condições da mediação são de natureza essencialmente afetivas e isso deve estar relacionado com o planejamento educacional, incluindo a relação professor-aluno, levando em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo não apenas à dimensão cognitiva, mas a afetividade é integrante do mesmo processo

A primeira infância, de 0 aos 5 anos, é o período em que os seres humanos constroem suas bases cognitiva, emocional, motora, social e ética. Quando ainda não sabem utilizar a linguagem oral, as crianças fazem uso principalmente da emoção para se comunicar com o mundo. (BERNARDO, 2019).

De acordo com Brasil (2005) a partir das ideias elaboradas por Wallon, propõe três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a afetividade, a motricidade e a cognição.

Num período inicial do desenvolvimento no recém-nascido, predomina a afetividade (a inteligência ou cognição não se separa da afetividade). É o período denominado por ele como impulsivo-emocional (até 2 anos). (BRASIL, 2005, p. 26).

Neste caso, conforme Brasil (2005) a afetividade nesta fase é uma possibilidade de afetar e ser afetado nas relações que predominam nesse momento, criado nesse processo uma espécie de conversa entre o bebê e o adulto por intermédio não só das palavras, mas do tônus corporal, da expressão facial, dos gestos, do contato físico.

De acordo com Oliveira (2018) a brincadeira e reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa, nos quais as interações e a brincadeira são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade.

JOGOS E O DESENVOLVIMENTO

Segundo Kishimoto (2016) o jogo existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. Assim, o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades (KISHIMOTO, 2016)

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, p. ex., a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir (KISHIMOTO, 2016, p. 21).

A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, p. ex. nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (KISHIMOTO, 2016).

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando (KISHIMOTO, 2016).

Os jogos e brincadeiras desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já identifica os mais diferentes tipos, iniciando pelas mais simples e depois se dedicam aos jogos adquirindo respeitando, socializando-se, participando e entendendo regras e, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa (MIRANDA; SANTOS, 2014).

Não se trata de nenhuma novidade associar a educação à prática e adoção de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. Brincar é importante para o desenvolvimento da criança, do seu intelecto e da sua personalidade, sendo, portanto, fundamental para um desenvolvimento pleno do ser humano. (MIRANDA; SANTOS, 2014, p. 29).

Kishimoto (2016) considera que consequentemente o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral,

mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz (KISHIMOTO, 2016, p. 26-27).

Desta forma, Kishimoto (2011) relata que o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes.

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (KISHIMOTO, 2016).

Evidentemente deve-se desconfiar das palavras que usamos e evitar que a cultura lúdica se constitua em substância: ela só existe potencialmente: trata-se do conjunto de elementos de que uma criança pode valer-se para seus jogos. Da mesma maneira que a linguagem com suas regras e palavras, ela existe apenas como virtualidade (KISHIMOTO, 2016).

Mas o jogo deixa menos marcas que a linguagem, e há os que pensam que ele só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer. Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura (KISHIMOTO, 2016, p. 29).

Assim, Kishimoto (2016) relata que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.

O jogo é antes de tudo o lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral falta ainda ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada (KISHIMOTO, 2016, p. 30).

Mas o, de acordo com Kishimoto (2016) longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança, no qual é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2016).

O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se (MACEDO, 2007).

Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu (MACEDO, 2007).

Segundo Kishimoto (2016), o brincar inicialmente fez parte de um conjunto das atividades humanas, interpretadas como brincadeiras de acordo com cada cultura, algumas designadas como jogos. Conforme a autora, o jogo está em um sistema de diver-

sas significações relacionado a exploração dos bebês com os objetos na relação com o mundo e progressivamente, o brincar se torna algo para aprender, desde bebê com um brinquedo, que durante essa atividade com a mãe, a criança começa então conhecer características essenciais do jogo.

3. CONCLUSÃO

O jogo com exercícios acontece na primeira infância e são manifestações de repetições motoras que oferecem certo tipo de prazer para os bebês. Esses são resultados de suas ativas movimentações e se resumem praticamente na manipulação de objetos através das mãos.

Assim, o jogo no desenvolvimento da criança da educação infantil entra como processo de afetividade para aprendizagem pelo desenvolvimento integral das crianças através interações, com as expressões de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções, trabalhando o autoconhecimento da criança, buscando mostrar a relação sujeito-objeto-mediação na qualidade associada a afetividade nela presente. O jogo trabalha de forma integral para aprendizagem através da relação social, o cognitivo, o motor e a ligação entre eles pela afetividade, efetivando a plena aprendizagem.

Desta forma, o significado da afetividade para aprendizagem no ambiente escolar da educação infantil é considerado pela relação professor-aluno e das práticas pedagógicas desenvolvidas, oferecendo condições, o efeito afetivo das experiências vivenciadas, para que através das ações com afeto a criança possa desenvolver melhor o cognitivo e construir sua aprendizagem.

Diante das leituras, é possível perceber que crianças de zero a três anos usam expressões para se comunicar e para interagir de forma afetiva deve ser disponibilizado para crianças formas para ela se sentir acolhida, com segurança e confiança, através das oportunidades de um ambiente acolhedor, brincadeiras, cuidados, para sua progressiva autonomia, para construção da afetividade pela expressão facial, gestos, contato físico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Cristiane [et al]. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Aracaju, SE: FSLF, 2016.

BERNARDO, Nairim. Infantil: a importância do afeto para o processo de aprendizagem. Disponível em <https://novaescola.org.br/ > Acesso em Fev de 2024

BRASIL. Livro de estudo: Módulo II Coleção Proinfantil. Brasília: MEC. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre : Ed. Mediação 18ª ed. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. Reunião anual da ANPED, 2006.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.

OLIVEIRA, Berenice Neves Grisoste. Afetividade na educação infantil: Descubra qual é a importância da relação afetiva entre aluno/professor na aprendizagem. Disponível em < https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/> Acesso em Fev de 2024

OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al]. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo. Biruta 2012.