A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

Resumo:

Este artigo apresenta como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica e documental referente à importância do brincar e da arte como percurso rumo ao aprendizado infantil, ou seja, defende-se aqui que a brincadeira é fator essencial para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, assim como elucidado pela Lei nº 9.394/96. O(a) leitor(a) irá se deparar com informações que trarão aprendizados riquíssimos para aquele(a) que, mesmo não sendo educador(a), queira melhor compreender as crianças em seus movimentos brincantes. Portanto, o texto trará aportes teóricos que revelarão temáticas, como:O que é o brincar? Por que as crianças brincam?Qual a relação do brincar com o processo de aprendizado? O que as crianças aprendem brincando? Deste modo, dialogar-se-á com as seguintes autoras:Joyce M. Rosset et. al. (2018) e Vanessa Alessandra Thomaz Boikoet. al. (2001) e com as seguintes documentações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Orientação normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013) e Currículo da cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Espera-se que o(a) leitor(a) aprecie uma deliciosa escrita reveladora das hipóteses infantis e suas explorações, pois, ver-se-á que os(as) bebês e crianças constroem seu aprendizado de mundo, brincando! Não esquecendo que, nós, adultos(as), podemos ser brincantes se passarmos a ver o mundo com curiosidade, com pesquisa e, como aqui, com leitura, por exemplo. Este brincar nos faz aprender e o brincar nosso com os(as) pequenos(as) nos faz evoluir em que, seguramente, mesmo com tenra idade, as crianças têm muito a nos ensinar!

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Aprendizagem. Desenvolvimento integral

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como procedimentos metodológicos, análises bibliográficas e documentais referentes à importância do brincar e da arte como percurso rumo ao aprendizado infantil.

O(a) leitor(a) irá se deparar, no decorrer deste estudo, com informações que trarão aprendizados riquíssimos para aquele(a) que, mesmo não sendo educador(a) da infância, queira melhor compreender as crianças em seus momentos/movimentos brincantes. Portanto, o texto trará aportes teóricos que revelarão temáticas, como: O que é o brincar? Por que as crianças brincam? Qual a relação do brincar com o processo de aprendizado? O que as crianças aprendem brincando? Como o espaço da arte pode ser utilizado como arteterapia?

Para tanto o texto dialoga com as seguintes autoras: Joyce M. Rosset et. al. (2018) e Vanessa Alessandra Thomaz Boikoet. al. (2001) e com as seguintes documentações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Orientação normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013) e Currículo da cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

Mas, para cumprir com este direito legal, como professores(as) que atuam em creches e pré-escolas devem agir? Como as crianças aprendem? Brincando? Mas, onde está a intencionalidade docente se é "só brincar"?

Para defender este pressuposto, far-se-á usode termos, como: viabilização (por parte do(a) docente) de espaços, tempos e materiais. Essa montagem de cenário(s) brincantenas U.Es fará com que o(a) professor(a) obtenha informações sobre a criança, ou seja: seus gostos/preferências, suas investigações, hipóteses e descobertas. Logo, por meio de uma escuta atenta o(a) educador(a) irá conhecer a cada dia mais a criança que está a brincar e, por conseguinte, saberá como interferir nos cenários (não na brincadeira!) objetivando desafiar os(as) pequenos(as) na elaboração de suas culturas infantis.

Logo, este estudo contará com a apreciação dos seguintes capítulos: "O brincar dentro e fora da escola" que trará para a discussão uma breve contextualização do que é o brincar e dos motivos de as crianças brincarem dentro e fora da U.E. Com isso, será demonstrado o trabalho docente por detrás das brincadeiras da escola. Já o segundo capítulo, denominado: "A brincadeira como processo de aprendizagem na educação infantil", terá uma abordagem dialógica que apresentará a relação do brincar com o processo de aprendizado, bem como, quais são os possíveis aprendizados adquiridos e criados pelos(as) pequenos(as).

Se espera, portanto, que o(a) leitor(a) aprecie uma escrita reveladora das hipóteses infantis e suas explorações, pois, ver-se-á que os(as) bebês e crianças constroem seu aprendizado de mundo, brincando! Não esquecendo que, nós, adultos(as), podemos ser brincantes se passarmos a ver o mundo com curiosidade, com pesquisa e, como aqui, com leitura, por exemplo.

Este brincar nos faz aprender e o brincar nosso com os(as) pequenos(as) nos faz evoluir em que, seguramente, mesmo com tenra idade, as crianças têm muito a nos ensinar!

2. A BRINCADEIRA E A ARTE COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Busca-se aqui uma breve discussão e contextualização do que é o brincar e dos motivos de as crianças brincarem dentro e fora da U.E. Importante ressaltar que aqui se fará uso da teoria histórico-cultural (sócio-construtivista) que, assim como elucida Boiko e Zamberlan (2001) se baseados estudos de Vygotsky e discute quanto aos efeitos que a interação social acarreta ao indivíduo.

De acordo com as autoras, este referencial prevê que o conhecimento não é uma "[...] representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. (Ibid., p. 51).

Portanto, defende-se aqui que a brincadeira é fator essencial para o desenvolvimento integral da criança, assim como elucidado pela LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11)

Ou seja, o aprendizado não é algo inato, pois tudo, inclusive o ato de brincar, é aprendido socialmente desde o nascimento do bebê. Portanto, o brincar é a jurisdição da infância, o alicerce e o próprio método de construção de aprendizados, pois é:

[...] impossível falar sobre identidade e construção da subjetividade sem falar dos primórdios do brincar – isso porque desde muito cedo o bebê já faz um intenso trabalho que mais tarde culminará nos jogos de faz de conta. Ele se engaja em construir contornos, o que coloca em prática na relação com os outros. Para o ser humano, esses limites não nascem prontos e é a partir das descontinuidades ou dos orifícios do próprio corpo e de outras superfícies que o bebê vai percebendo a alternância entre presença e ausência. Entre o que está e o que não está. Não é a toa o grande interesse dos pequenos pelos buracos corporais – olhos, narinas, boca, orelha, ânus –e outros orifícios, vãos e bordas encontrados no ambiente (ralos, tomadas, frestas de portas e janelas, arestas de mesas e sofás etc.) (ROSSET, 2018, p. 11-12)

Se percebe, de acordo com Rosset et. al.(2018), que o "aprender socialmente" ocorre por meio de experimentações e hipóteses que a criança inventa brincando, pois bebês e crianças pequenas investigam o mundo ao jogar e deixar cair objetos, por exemplo, fazendo-os desaparecer e reaparecer.

Vê-se, assim, que faz somente vinte e cinco anos que o atendimento às crianças pequenas foi reconhecido como etapa da educação básica e que teve como requisito a formação do profissional em nível superior. Deste modo, neste curto período, é mais recente ainda a visão teórica, ao menos na documentação da rede pública do município de São Paulo, de uma práxis que contemple as concepções de (SÃO PAULO, 2013): Educação infantil; criança; infância e currículo, pois , neste caso, há apenas oito anos os PEI – Professores de Educação Infantil das U.E – Unidades Educacionais públicas paulistas passaram a ter que seguir a Orientação Normativa n° 1 (Ibid.), compreendendo a criança como "[...] potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social, e que a partir de seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis." (Ibid., p. 5).

Decerto que cometem tais ações consigo mesmas e com outras pessoas e crianças. Logo, este brincar é "[...] tudo pesquisa! O que para o adulto pode parecer mera repetição sem importância é exercício valioso dos pequenos." (Ibid., p.12). Com isso, se o(a) docente souber aproveitar estes momentos, irá viabilizar condições favoráveis para uma construção de saber valiosa.

É fato que as crianças brincam e que, ao brincarem, aprendem sobre si e sobre o mundo que as cerca, além de, é claro, elaborarem suas culturas infantis:

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão [as culturas infantis] construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. (SÃO PAULO apud SÃO PAULO, 2019, p. 89)

Desta maneira, bebês e crianças são sujeitos ativos e potentes que crescem e se constituem como indivíduos nas relações sociais, ou seja, formam as suas identidades como crianças estando incluídas em diversos grupos sociais.

Sabe-se que profissionais que lecionam na área possam presumir que a última questão seja um tanto quanto "desnecessária", pois acaba por excluir a necessidade de formação superior para atuar na Educação Infantil, quesito legalmente colocado desde 1996, como elucidado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras

séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Assim, ao interagir com diferentes cenários, enredos e pessoas, passam a elaborar suas culturas infantis que são, de acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), manifestações que bebês e crianças das U.Es expressam com as diferentes linguagens. Com isso, compreende-se que é essencial considerar que bebês, crianças e suas culturas infantis nada mais são que "[...] fonte de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professoras(es)." (SÃO PAULO, 2019, p. 89).

Considerando tudo que foi exposto até aqui sobre o brincar, nota-se que a arteterapia tende a construir uma ponte entre diversas áreas. Como explica Figueiredo (2018), cria-se por meio da arteterapia uma ponte entre a arte, a ciência, a psicologia e outras áreas do saber.

Assim como nas práticas do brincar, o mesmo autor explique que na arteterapia são favorecidos alguns processos de subjetivação das experiências, da união da ação terapêutica e da vivência estética e ainda, uma mudança de olhar sobre o mundo, potencializando, assim como o brincar, espaços em potencial.

2.1 O brincar na educação infantil

De acordo com Faria (2003 apud SÃO PAULO, 2013) a Educação Infantil é um oásis, ou seja, é um lugar em que as crianças têm liberdade em serem crianças, pois os(as) docentes viabilizam espaços, tempos e materiais para que elasdesbravem o mundo por meio do brincar, propiciando, assim, relações das mais "[...] variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças." (Ibid., p.11). deste modo:

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais.(SÃO PAULO, 2013, p. 12)

Mas, para melhor compreender a relação do brincar-aprender na Educação Infantil, se faz necessário conhecer de antemão àquele(a) que brinca, ou seja, a criança. Segundo São Paulo (2013), as compreensões sobre infância e criança são "[...] construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas [...]" (Ibid., p. 13)

Ao se levar em conta estes dados e a sua analogia com o conceito de criança arquitetado na história e no tempo, pode-se assegurar a existência de multíplices infâncias e de diversas configurações de ser criança. Mirando à constituição de uma práxis pedagógica para e com a Infância. Logo, defende-se aqui uma "[...] concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas." (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

2.2 Intencionalidade docente: espaços tempos e materiais

Importante considerar que a intencionalidade docente está baseada no que o(a) educador(a) acredita como teoria verossímil de ser aplicada na prática. Pautando-se na teoria histórico-cultural, está prática deve visar à organização de espaços, tempos, materiais a fim de obter uma práxis que considere a criança:

[...] em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto "sujeito potente", socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, "verter e subverter a ordem das coisas", refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com "olhos de criança". (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

Assim sendo, as disposições dos tempos e dos espaços nas U.E devem viabilizar ocorrências de interações entre crianças, seja de mesma idade ou de idades distintas, em que sua autonomia e escolhas sejam respeitadas através da acessibilidade aos materiais e, também, por meio da condução dos(as) pequenos(as) pelas salas de referências e demais dependências da escola.

Deste modo, as crianças necessitam, segundo o mesmo documento, ter contato com o conhecimento histórico-cultural existente além de serem apreciadas também como produtoras e co-construtoras de cultura, ou seja, os(as) pequenos(as) ao interagirem com diferentes estímulos do ambiente irão elaborar suas culturas infantis. Sendo assim, o(a) educador(a) da infância é aquele(a) que"[...] escuta as vozes dos meninos e

meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada." (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

O(a) professor(a) que atua na Educação Infantil tem que ter uma postura investigativa da infância, além de se munir de conhecimento teórico dos mais distintos, ele(a) tem também que compreender qual é sua função para que o brincar seja instigante e curioso para a criança.

Assim, a postura investigativa docente irá gerar um olhar atento para as descobertas da infância, assim, o(a) professor(a) visará criar novos tempos, espaços e materiais a partir da demanda da criança, em que ela demonstre ter sanado as possibilidades de pesquisa na brincadeira e/ou em que o(a) pequeno(a) demonstre ter descoberto algo, mas que carece de mais elementos para explorar suas hipóteses, deste modo, o(a) docente entra em ação viabilizando tais condições.

Indo ao encontro do elucidado por São Paulo (2019), valorizar o brincar não significa apenas garantir que a brincadeira ocorra durante a rotina da U.E, com isso, o olhar atento docente é de suma importância por motivar brincadeiras ao planejá-las e organizá-las de "[...] modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças." (Ibid., p. 92)

É imperioso aclarar que, ao viabilizar interações nas brincadeiras, o(a) professor(a) atinge um trabalho pedagógico que é basilar para o:

> [...] desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, elas exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais ou avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

Portanto, o(a) professor(a) tem função essencial na U.E, deve acolher as particularidades de cada criança e bebê em sincronia, ou seja, ao mesmo tempo, a fim de viabilizar as interações entre eles(as) e a constituição do grupo. Tais aspectos são eficazes no procedimento de construção do sujeito na primeira infância, que alude quanto a assimilação dos conhecimentos sociais elaborados no decorrer do tempo da humanidade.

Conclui-se, desta maneira, que é importante haver a intencionalidade pedagógica, que se demonstra na organização dos tempos, espaços, materiais, e das interações que venham a favorecer e ampliar as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Sendo assim, é imperativo que a prática pedagógica seja planejada para que as vivências e experiências sejam contempladas tais em harmonia com as demandas dos bebês e crianças.

Um exemplo do brincar como desenvolvimento do ser e da arteterapia proposto por Da Costa (2007) trata-se do jogo da areia, utilizado como método psicoterapêutico. Idealizado por Dora Maria Kalf, consiste na utilização de duas caixas com areia e várias miniaturas dentro delas, representando diversos itens do universo, como transportes, vegetação, animais, figuras mitológicas e tantas coisas. A criança escolhe uma das caixas para construir um cenário. A diferença entre as caixas é que em uma delas é possível colocar água, o que dá ao jogo diversos simbolismos sobre aquele que opta por colocar água na caixa.

Outra observação que poderia ser feita por meio da criação na caixa referese aos itens escolhidas, sua disposição e os possíveis conflitos, alguns pontos de angústia, a singularidade da criança a partir de suas escolhas para compor a caixa e seu cenário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se o quanto é importante uma concepção de "escolas sem muros" e, deste modo, reconhecendo a forte influência da comunidade para a construção do processo de ensino aprendizagem. É dessa práxis que precisamos em que as potencialidades das crianças, nesta construção, sempre sejam enaltecidas. Que suas bagagens sejam respeitadas por não serem rasas, por terem suas vivências e experiências.

Precisamos, enquanto Escola, basear-nos nos três pilares onde a educação é um direito, a educação é de responsabilidade da comunidade também, da sociedade civil e dos governos e a educação é um bem comum e, além do mais, é um direito da criança.

Assim é necessário que a experiencia na educação infantil seja vivenciada pela criança, para que ela possa aprender e está experiencia precisa ser respeitada em suas particularidades e reconhecida como portadora de grande potencial de desenvolvimento em que o sujeito de direitos é aquele(a) que aprende e cresce na relação com os outros, na interação que explora e descobre por si, que conclui sem intervenções diretas.

A Escola, em sua maioria, ainda foca em engessar as propostas, principalmente as instituições particulares, que visam apresentar um “produto final”, porque "vendem infâncias", que nem sempre são reais e consolidadas pelas vivências e interações com o meio, com os materiais, com os espaços e com os outros que os cercam.

As crianças são a ciência, que concluem por experimentos, se “repertoriada” para isso. Aquelas que se permitem pela fantasia, se não forem podadas por pensamentos retrógrados que visam educar como apenas transmitir conhecimentos. Para que aconteça uma primeira infância feliz e com chances de ter realizado o seu melhor, vários fatores devem ser considerados, como o protagonismo das crianças, o olhar atento do(a) professor(a) para que favoreça a escuta, o intercambio e as relações.

Para tanto, precisam sim de novos olhares, de estudos e práticas reais, que sejam criadas situações de aprendizagem em que as diversas materialidades apareçam, sendo vistas como linguagem para as crianças. Para que se expressem e elaborarem suas teorias, seus experimentos e conclusões.

A argila, o desenho, a pintura, a linguagem digital, a exploração de campo, o gesso, o carvão, as árvores, os galhos e folhas, flores e pedras, a água e a terra, o vento, o sol e a sombra, a areia e o barro, a chuva entre outros tantos, tudo isso vira um canal de elaboração e de construção de conhecimento dos reais protagonistas da Educação.

Além disso, com todas essas referências, podemos dizer que a “prática” em arteterapia forma um caminho, um espaço de transição entre subjetividade, objetividade. Ele busca criar continuidade entre experiências simultâneas, pois a arte nos convida a criar uma transição entre os veículos da exploração humana: o eu, o sonho e a realidade. Ao proporcionar uma transição entre diferentes e diferentes experiências, a arteterapia mantém a distinção entre sujeito e objeto na cultura. Por isso, ela nos convida a trabalhar as potencialidades da alma humana.

REFERÊNCIAS

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na préescola. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DA COSTA, Eliane. O LÚDICO NA ARTETERAPIA. 2007. Disponível em < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C112642.pdf>. Acesso em 18 nov. 2022.

FIGUEIREDO, Rogéria Rodrigues. A CRIAÇÃO E O ESPAÇO DO BRINCAR EM ARTETERAPIA:“UM LUGAR MÁGICO E REAL”. Anais do Encontro Mãos de Vida, v. 4, n. 1, 2018.

MOTA, Julisete do Carmo Soutelo; DE SOUZA, Júlio César Pinto. ARTETERAPIA, UTILIZANDO TEATRO/CLOWN COMO TERAPIA AUXILIAR NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTIL. BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, v. 20, n. 14, p. 1-43, 2020.

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena.; FUKUDA, Joyce Eiko.; ALMEIDA, Lucila. Práticas comentadas para inspirar: formação de professores de educação infantil – creche: 0 a 3 anos e 11 meses. São Paulo. Editora Brasil: 2018.

NERES, MARIANA VULCANO; CORREA, IONE. O brincar e o brinquedo terapêutico como instrumentos lúdicos na assistência de enfermagem ao préescolar. Revista Uningá, v. 35, n. 1, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2013

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019