RESUMO

Um primeiro ponto a ser esclarecido é que a brincadeira, aqui, é considerada como uma atividade pedagógica. Não compactuo com a visão tradicionalmente propagada pelo senso comum de que a brincadeira é um momento considerado incompatível com as preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem. O presente artigo tem por objetivo apresentar através de uma revisão bibliográfica discutir as principais perspectivas teóricas que abordam as interações e brincadeiras bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança a partir de uma abordagem interacionista. Desejo com esse estudo estimular o profissional docente a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com manifestações de dificuldades de aprendizagem e demonstrar que o emprego de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais. Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Palavras-chave: Brincadeira, desenvolvimento, aprendizagem, espaços e crianças.

ABSTRACT

A first point to be clarified is that play, here, is considered as a pedagogical activity. I do not agree with the view traditionally propagated by common sense that play is a moment considered incompatible with concerns related to teaching and learning. This article aims to present, through a bibliographic review, the main theoretical perspectives that address interactions and games, as well as their importance for the child's cognitive, social and emotional development from an interactionist approach. With this study, I wish to encourage teaching professionals to reflect on and understand the game as a fundamental element of pedagogical work, especially for students with manifestations of learning difficulties, and to demonstrate that the use of playful activities can help in the development of various skills, in addition to assisting in exploration and understanding of reality, culture, rules and social roles. In several spaces, games and games enable children to construct their own knowledge, as they offer conditions for experiencing problem situations, through the development of planned and free games that allow children to experience experiences with logic and reasoning and allowing physical and mental activities that promote sociability and stimulate affective, cognitive, social, moral, cultural and linguistic reactions.

Keywords: play, development, learning, spaces and children.

INTRODUÇÃO

Um primeiro ponto a ser esclarecido é que a brincadeira, aqui, é considerada como uma atividade pedagógica. Não compactuo com a visão tradicionalmente propagada pelo senso comum de que a brincadeira (e, por conseguinte, a hora de brincar) é um momento considerado incompatível com as preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem. A despeito da importância que se atribui à educação, o processo de ensino-aprendizagem não deve pressupor a ausência de ludicidade, principalmente no que diz respeito ao tratamento com crianças pequenas. Para elas, a brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar. Nesse viés, atividades (e aprendizagens) significativas para a criança são aquelas que despertam seu interesse, geram prazer e convidam a penetrar no universo lúdico.

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira atual, à escola não é permitido manter-se a mesma de décadas atrás. As crianças aproximam-se cada vez mais das informações por meio da tecnologia e, em uma proporção diretamente inversa, as brincadeiras que envolvem o corpo e a coletividade diminuem. As justificativas recaem sobre a crescente violência urbana que impõe um confinamento em ambientes fechados e sobre as famílias cada vez menores, cujos membros, preocupados em conseguir sustento, permanecem fora de casa grande parte do tempo. Nesse cenário, vêm crescendo o número de matrículas das crianças em escolas de tempo integral, sendo esse o

espaço de maior integração com outras pessoas, principalmente de idades próximas. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de proporcionar relacionamentos significativos no âmbito escolar, com trocas que incluam brincadeiras e contato físico, principalmente no primeiro ano, quando a idade e o estágio de desenvolvimento das crianças ainda enaltecem experimentações cognitivas e expressões sociais e afetivas que privilegiam a concretude das situações. Entretanto, nem sempre essa necessidade infantil é levada em conta. O presente estudo busca estudar por meio de levantamento bibliográfico, o porquê da tensa relação entre a entrada no ensino fundamental e o brincar, cujo período se caracteriza por experiências lúdicas espontâneas no cotidiano das crianças, que deixaram recentemente a educação infantil, e ainda interagem e se comunicam predominantemente por meio do lúdico.

A criação do primeiro ano do ensino fundamental a partir da Lei º 11.274 (República Federativa do Brasil, 2006), com prazo de implantação até 2010, determinou o ingresso das crianças aos seis anos de idade, com vistas a atingir resultados superiores àqueles encontrados quando a entrada ocorria somente aos sete anos, prevendo maior tempo voltado à alfabetização e ao letramento, porém não se reduzindo simplesmente a essas aprendizagens (Beauchamp, Pagel & Nascimento, 2007). Isso, mais do que simplesmente inseri-las um ano a mais na educação escolar, influencia o processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo suas especificidades enquanto crianças (Beauchamp et al., 2007).

A escola tradicional – historicamente vista como espaço exclusivo para o trabalho com conceitos, organizada em classes, com professor transmissor de conteúdos e alunos em silêncio realizando exercícios mecânicos – geralmente considera o lúdico, ou seja, as atividades realizadas por prazer, uma perda de tempo diante dos conteúdos que devem ser trabalhados (Medeiros, 2015). A autora verifica nas instituições educativas, em geral, a marginalização de experiências envolvendo o brincar, tidas como preenchimento do tempo livre, em detrimento das que privilegiam a alfabetização. Observação semelhante foi feita por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) durante o acompanhamento de uma turma de alunos na transição entre as duas primeiras etapas da educação básica. Nesse artigo, constatou-se que as atividades lúdicas diminuíram com a chegada da alfabetização, causando um hiato entre educação infantil e ensino fundamental na visão dos alunos, principalmente pela divergência entre seus interesses e a permissão do brincar, renegada à segundo plano, o que favorece a cultura escolar intelectualizada. As pesquisas revelaram que os professores vivenciaram uma realidade em que brincar acontecia em casa e na rua, tendo a escola como espaço exclusivamente de transmissão de conhecimentos, enquanto na atualidade é preciso que o docente se embase no conhecimento sobre o lúdico para o constructo de uma escola brincante, no qual os saberes estejam ancorados no entrelaçamento entre brincar e aprender, com foco no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A ESCOLA COMO ESPAÇO BRINCANT

As pesquisas nas áreas de educação e psicologia apontam que os jogos e as brincadeiras são muito utilizados na educação infantil. Segundo Moylés (2006), no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo por meio do brincar, três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos. Sendo assim, as práticas lúdicas constituem um recurso reconhecidamente capaz de conquistar as crianças e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança. A incidência de problemas envolvendo a escola, o aprender e o ensinar nos leva a pensar como resgatar a escola como espaço de prazer, conhecimento e produção. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores possivelmente são pistas de que a escola perdeu o elemento prazer e tornou-se uma obrigação enfadonha. A definição de um espaço de "divertimento, recreio" ou, em sua versão grega, de descanso, repouso, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil foi substituída por cobrança, resultados e processos mecânicos e solitários. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento se perdem em processos mecânicos e cada vez mais nossos alunos sentem-se confusos com relação a seu papel na educação e na escola. A estranheza com que nossas crianças lidam com a própria educação supõe que estas, as crianças, estão sendo ignoradas quando são construídas as propostas para sua formação. Reiteramos a suposição de Macedo (2005) de que é preciso.

(...) cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, respon-

sáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (p.15).

No âmbito da construção da aprendizagem, alguns jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social. No entanto, o professor precisa respeitar o processo de cada um, para que o jogo não se torne um momento obrigatório e sim que seja um momento prazeroso e com significado para o aluno. Quando o professor incentiva o interesse por pesquisas, pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, pela busca por respostas por meio do lúdico, o aluno estará aprendendo de uma forma prazerosa a atividade proposta e, consequentemente, ao assimilar esses novos conceitos terá uma aprendizagem significativa.

Macedo (2007) afirma que os jogos são importantes na vida da criança não só no presente, mas também no futuro. No presente a criança necessita do jogo, ou seja, um espaço e um tempo para pensar e se adaptar, por isso a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento dela. Ao jogar, a criança desenvolve alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. Desse modo, dos jogos de exercício, a criança herda o prazer funcional, e a partir dele ela pode encarar o trabalho não como sacrifício, mas como algo prazeroso e satisfatório. Com o jogo simbólico a criança pode aprender as possibilidades de experimentar e criar, o que futuramente poderá ser útil em seu trabalho. No jogo de regra a criança é colocada em contato com as regras, auxiliando-a a lidar com limites e restrições um fator necessário para que haja solidariedade e compartilhamento.

O jogo tem sido constantemente utilizado por psicólogos nas intervenções com crianças, pois possibilita o conhecimento da realidade deste tipo de paciente (BRENELLI, 2001). Por isso Macedo (2007) defende o valor psicopedagógico do jogo por dois motivos: primeiro porque pode representar uma experiência fundamental de entrar em contato com o conhecimento, de construir respostas em função de um trabalho que demande diferentes capacidades. Segundo porque pode significar para a criança que aprender é um jogo de investigação, de prazer, de acertos e erros, de diferentes caminhos, de cooperação, em que as situações de jogo são planejadas a partir das capacidades e expectativas dos alunos.

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

POSSIBILIDADES PARA CRIAR UM AMBIENTE BRINCANTE

Criar um ambiente brincante na escola é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é uma atividade fundamental para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social dos pequenos. Ao proporcionar um ambiente brincante na escola, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e emoções, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de aprender a se relacionar e colaborar com os outros.

Além disso, o brincar estimula a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado e para a vida em sociedade.

Por isso, é fundamental que as escolas incentivem e valorizem o brincar como parte integrante do processo educativo, proporcionando espaços e materiais adequados para que as crianças possam explorar, experimentar e se divertir de forma livre e criativa. Um ambiente brincante na escola contribui para a formação de indivíduos mais felizes, saudáveis e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

- Utilizar materiais reciclados e objetos do cotidiano para criar brinquedos e brincadeiras.

- Criar áreas de brincadeiras temáticas, como uma "sala de artes" com materiais para pintura e desenho, ou uma "cozinha" com utensílios de brincar.

- Promover atividades ao ar livre, como jogos e esportes, em um espaço seguro e adequado.

- Estimular a criatividade das crianças com materiais como blocos de montar, massinha e papel para desenho.

- Criar um espaço com brinquedos de movimento, como balanços, escorre-

gadores e gangorras.

• Incentivar a interação social entre as crianças, promovendo brincadeiras coletivas e em grupo.

• Oferecer atividades lúdicas e educativas, como contação de histórias, teatro de marionetes e jogos de tabuleiro.

• Criar um ambiente acolhedor e seguro, com espaços para descanso e alimentação adequada.

• Estimular a autonomia e independência das crianças, oferecendo opções de brincadeiras e atividades para que possam escolher e explorar livremente.

• Proporcionar momentos de diversão e alegria, fazendo com que as crianças se sintam felizes e realizadas ao brincar no ambiente brincante.

As atividades lúdicas ganharam um respaldo legal e foram mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, de 1990. O artigo 16 do capítulo II do ECA, propõe o direito à liberdade para brincar, praticar esportes e se divertir.

Com isso, percebemos que o brincar é a própria essência da infância, e que esse ato deve estar inserido na prática do professor de Educação Infantil, uma vez que a criança tem o direito de usufruir da ludicidade em sala de aula em outros ambientes.

O brincar é considerado como uma linguagem da criança, uma forma de comunicação não consciente por meio da qual ela expõe como sente, percebe e vê o mundo. Assim, é pelo que se chama de “expressão lúdica” que ela mostra como compreende os fatos que ocorrem em sua vida. Esse brincar, que pode se manifestar com atividades que trabalham as formas, o movimento, a arte e a música, é uma das linguagens expressivas não-verbais fundamentais durante a primeira infância, que compreende a faixa etária de zero a seis anos, e, por isso, é tão importante que se permita esse espaço no cotidiano infantil.

Conforme a citação acima, o lúdico facilita a aprendizagem, ou seja, é possível aprender brincando. Ao brincar a criança aprende a aprender e adquire habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Segundo Horn (2007: p.14), “o brincar não encontra espaço na escola”. Muitos professores dirigem os momentos lúdicos a fim de alcançarem determinados objetivos. Desse modo, não permitem às crianças explorarem e criarem sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as regras estabelecidas pelo professor.

As atividades lúdicas não estão ligadas simplesmente ao prazer. A imaginação e as regras são características definidoras das brincadeiras. Erra a escola ao subdividir sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o mundo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério, do trabalho e do estudo. Uma das características fundamentais do ato de brincar é a espontaneidade, porém, esse ato muitas vezes é conduzido pelo professor, com fins didáticos específicos, e esta característica acaba ficando de lado.

Em grande parte das escolas de Educação Infantil, brincadeiras e aprendizagem são consideradas ações que não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Na melhor das hipóteses, o professor cria oportunidades para que a brincadeira aconteça, sem atrapalhar as aulas. São os recreios, os momentos livres ou as horas de descanso. Parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando-lhe o espaço de momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida. Também fica evidente que muitos professores não participam das brincadeiras juntamente com as crianças, ou seja, eles permitem o momento lúdico, porém não participam e não interagem com elas.

Alguns professores de Educação Infantil estão preocupados com os repasses dos conteúdos pedagógicos e esquecem que o brincar necessita de um espaço em sua prática, pois é evidente que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. Muitos educadores até entendem teoricamente a importância das brincadeiras, porém não realizam essas atividades na prática, devido à cobrança tanto por parte da escola como dos pais, pelo desenvolvimento da área cognitiva da criança.

A BRINCADEIRA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Ainda que a temática "jogos e brincadeiras" tenha sido bastante explorada em diferentes áreas do conhecimento, cada vez mais na escola de educação básica não prestamos atenção e nem valorizamos os esquemas lúdicos das crianças. Temos o que Macedo, Petty e Passos (2005) chamaram de "escola seletiva". Nela, autoritária e rapida-

mente impomos a principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo da pedagogia tradicional: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidade e abstração.

De acordo com Muniz (2005), a percepção utilitarista do lúdico e a dicotomização entre interações lúdicas e educativas acontece devido ao entendimento de professores e profissionais da educação de que a brincadeira não possui conteúdo nem objetivo. Contrário a essa percepção, Macedo (2005) assevera e defende que a brincadeira é informativa, porque a criança pode aprender sobre as propriedades dos objetos, sobre os conteúdos imaginados ou pensados. É envolvente, porque coloca a criança em situação interativa; é interessante, porque dá um sentido de atividade ou ocupação, ao canalizar, orientar e organizar suas energias. Quando ela brinca, objetivos, meios e resultados se sincronizam e inserem a criança numa atividade prazerosa por si mesma, por aquilo que oferece durante sua realização. Conforme o mesmo autor, a criança aprende consigo, com os objetos e com as pessoas, enquanto brinca, pois esses aspectos se organizam de diversas maneiras, cunham conflitos e projeções, concebem conversações, exercitam argumentações, resolvem ou permitem o enfrentamento de problemas, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Muniz (2005) pontua que "[...] quando nossa percepção sobre o brincar se aprofunda, o lúdico vai deixando de ser utilizado como recurso e ganha valor em si, como uma linguagem peculiar do mundo infantil". Então, como resgatar o sentido lúdico nas atividades escolares para as crianças? Como ampliar a compreensão da escola e seus professores acerca da amplitude de experiências e significados que os jogos podem adquirir?

Concordo com Macedo, Petty e Passos (2005), que valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Assim como em seu cotidiano familiar, na escola o aluno-criança procura resgatar e se apoiar no lúdico para lidar com as exigências tradicionais do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes não encontra espaço na prática pedagógica do professor elementos de prazer, desafio e satisfação que poderiam estar envolvidos no aprender.

Ao enveredar nas questões sobre a prática pedagógica, destaco como essa se constitui no cotidiano da escola, por meio de diferentes situações e sujeitos, sobretudo em relação ao professor e o espaço do jogo nesse contexto. Como exemplo pode-se citar um estudo conduzido por Lanes et al (2012) cujos resultados demonstraram a eficácia do lúdico como ferramenta para potencializar a educação nutricional e o conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis de crianças da Educação Infantil.

Romera et al (2007) desenvolveu um estudo com o intuito de observar e analisar a questão do lúdico no fazer educacional de professoras de escolas infantis na cidade de São José do Rio Preto. Os resultados desse estudo demonstraram algumas contradições entre o falar e o fazer pedagógico das professoras entrevistadas e uma dificuldade em interligar o lúdico com as atividades programadas, pois, de acordo com a visão apresentada, ambos não poderiam ocorrer de forma simultânea. Portanto, apesar do reconhecimento de que o lúdico é importante e potencializador de aprendizagens há ainda dificuldade por parte de muitos educadores de compreenderem como isso poderá ser implementado em sua prática pedagógica. Esses resultados apontam ainda para a necessidade de aprofundar os estudos acerca do lúdico nos cursos de formação de professores.

Meirieu (2005) é um autor que nos ajuda a problematizar os desafios das instituições escolares hoje. O autor sinaliza as tensões e as contradições que estruturam a experiência educativa. Evidenciam as demandas dos alunos e as intenções dos professores. E sugere que se possa, diante dos embates existentes, compreender e empreender transformações em suas práticas para lograrem êxito na sua tarefa de educar/formar. Tal fato é essencial quando falamos em incorporar na prática pedagógica do professor os jogos como recursos lúdicos capazes de auxiliarem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Concordo com Meirieu (2002, 2005) que por meio da educação as crianças experimentam o mundo, fazem suas primeiras aproximações, leituras e releituras, e isso pode acontecer ou ser mediado a partir da relação professor-aluno-conhecimento. Por meio dessa relação pedagógica, o professor tem o papel significativo de escuta da criança, bem como de potencializar as experiências e os possíveis caminhos entre criança e conhecimento, sendo que alguns caminhos utilizam o lúdico na sala de aula como referência de aprendizagem. Segundo o autor educar, nessa perspectiva

> (...) supõe o reconhecimento do sujeito na criança, sem pré-requisitos, sem esperar que ela tenha acesso à palavra, à 'idade da razão' ou à maioridade civil. A educação consiste em estabelecer uma relação de escuta sem nenhum tipo de condição, em supor sistematicamente a intencionalidade, em atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva [...] é esse encontro que permite o acesso à cultura, a toda forma

de cultura (MEIRIEU, 2002, p. 112).

Meirieu afirma que na prática pedagógica o professor pode transformar a experiência de se sentir paralisado ao se deparar com a resistência da criança a ele e ao conhecimento que ele representa. O autor diz que o momento sugere "a irrupção da materialidade aleatória do outro [...]" (MEIRIEU, 2002, p. 58) e provoca uma nova oportunidade de repensar seu saber e seu fazer, em um desafio de exercitar a "pedagogia da coragem". Pressupõe que o professor deva rever suas práticas, metodologias e ajustar seu olhar para enxergar o aluno e suas necessidades.

O autor citado também nos lembra de que cabe ao professor e seus colaboradores reconhecerem o momento pedagógico, ou seja, o instante em que o professor sente a presença do outro em toda sua potência e, ao mesmo tempo, toda sua responsabilidade em transmitir os conteúdos de uma determinada cultura a esse sujeito em formação, e que para tanto necessita buscar novas formas de alcançar seus objetivos pedagógicos. Uma busca que requer a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, assim como das diferentes estratégias para se aproximar e envolvê-lo com os conhecimentos relevantes para sua formação.

Impossível entender o processo de aprendizagem da criança sem observar o processo de ensino do professor, dificílimo pensar esse processo sem perceber como o professor o constitui a partir de suas ideias de aprender e conhecer, impossível pensar o não-aprender da criança sem olhar seu processo de conhecer o mundo, de lidar com seus desafios, sem olhar como sua família significa também o aprender e o não-aprender. Assim, vivemos num mundo onde cada vez mais precisamos estabelecer ligações entre as coisas, uma urgência em perceber que há uma circularidade no mundo da vida que exige outras formas de compreensão ao mundo da escola, muitas vezes fazendo-se necessário olhar e compreender o que o aluno deseja e precisa para se envolver

Ao se referir à escola como espaço em que todos podem e devem aprender, Meirieu (2005) afirma que esta deve ser organizada como um espaço "livre de ameaça." As questões referentes ao fazer pedagógico precisam ser repensadas, pois estas nos remetem ao aspecto educativo-pedagógico. Neste sentido, importa não apenas pensar os significados voltados ao processo pedagógico, sobretudo, refletir acerca da prática pedagógica tendo como eixo norteador dessa prática educativa, formas de encaminhar e direcionar a ação pedagógica.

Meirieu (2005) aposta na sala de aula como um ambiente de aprendizagens e de construção de novos conhecimentos, para alunos e professores. Dessa forma, é inevitável o surgimento das dificuldades e a necessidade de enfrentá-las, sabendo que é possível rompê-la e alcançarmos o êxito esperado.

Para Meirieu, (2005), é necessário que pedagogo e professores busquem promover uma análise apurada acerca do ambiente escolar. Compreendendo que esta análise diz respeito aos problemas enfrentados no interior da sala de aula e ao processo de aprendizagem. Acompanhar e analisar os elementos que influenciam nos processos de aprendizagem dos alunos, seus modos de ser e estar no cotidiano da escola e entender a avaliação como representativa das potencialidades e entraves de diferentes dispositivos na experiência de aquisição e construção do conhecimento por parte dos alunos.

CONCIDERAÇÕES FINAIS

As interações e brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na primeira infância. Através dessas experiências, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras de forma natural e prazerosa.

Ao interagir com seus pares e com os adultos, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver conflitos, a colaborar e a compartilhar. Além disso, as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação, a experimentação e a resolução de problemas.

É importante que os educadores e os pais valorizem e incentivem as interações e brincadeiras como eixo estruturante da aprendizagem, proporcionando ambientes ricos em estímulos, materiais variados e oportunidades de explorar, descobrir e criar.

Dessa forma, as crianças poderão se desenvolver de maneira integral, ampliando seu repertório de habilidades e conhecimentos de forma significativa e prazerosa. É fundamental reconhecer e valorizar o poder das interações e brincadeiras na formação das crianças, garantindo assim uma educação mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Beauchamp, J., Pagel, SD & Nascimento, AR. (org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.2007 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KULISZ, Beatriz. Professores em cena: O que faz a diferença? Beatriz Kulisz. Porto Alegre. Mediação: 2006, 128p. 2º edição.

LANES, D.V.C.; SANTOS, M.E.T. dos; SILVA, E.F.de S.J.; LANES, K.G.; PUNTEL, R.L.; FOLMER, V. Estratégias Lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Infantil. Revista Ciências & Ideias. Volume 4, N.1 - Julho/2012, pp 1- 12

MACEDO, L. de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MACEDO, L. Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

MEDEIROS, MH. O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências (2015). Dissertação de mestrado, p. 123. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLÉS, J. R. (2006) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

MUNIZ, C. Interações lúdicas e aprendizagem. In: TEKOA: Centro de Estudos da Aprendizagem. Disponível em: http://akademia.fabricatekoa.com/index.php/produto/interacoes-ludicas-e-aprendizagem-cristina-muniz/. Acesso em: 28/06/2024.

NEVES, VFA, GOUVÊA, MCS, CASTANHEIRA, ML (2011). A passagem da educação infantil para o fundamental: tensões contemporâneas. Revista Educação e Pesquisa, v.37, nº.1, p. 121-140.

ROMERA, L. et al - O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. Movimento, 2007, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, pp. 131-152.