A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

PRISCILA CIPRIANO FURTADO

RESUMO

A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio. A escolha do tema está vinculada à atividade profissional na área de Educação Infantil. Associar a educação da criança ao jogo não é algo novo. Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo. A relação entre o jogo e a educação são antigas, Gregos e Romanos já falavam da importância do jogo para educar a criança. Portanto a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto o brincar destaca-se como típico da idade. As brincadeiras acompanham a criança pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. Nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence. Sua personalidade começa a consolidar-se: a auto-controle e a segurança interna começa a firmar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Afetividade; Atividades infantis; Aprendizagem.

ABSTRACT

The school should provide opportunities for the construction of knowledge through discovery and invention, these elements indispensable for the active participation of the child in their midst. The theme is linked to professional activity in the field of Early Childhood Education. Join the education of the child to the game is not something new. The games have constituted a form of human activity, both in order to recreate and educate at the same time. The relationship between play and education are old Greeks and Romans already spoke of the importance of the game to raise the child. So from the eighteenth century that expands the image of the child as being distinct from the adult play stands out as typical of age. The games follow the preschool child and infant penetrate the institutions created since then. During this period the child's life, are all relevant aspects of their education, be it as bio -psycho -social -cultural gives the definitive for future schooling and proper sociality as a member of the social group that belongs steps. His personality begins to take hold: self - control and homeland security begins to firm up.

KEYWORDS: Education; Affectivities; Children's activities; Learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente o comércio oferece uma infinidade de brinquedos de todos os tipos possíveis e imagináveis. Há carrinhos que andam sozinhos, abrem portas, dão marcha-a-ré; trenzinhos que apitam e descarregam carga na estação; bonecas que andam, falam, choram e riem, enfim, há brinquedos que brincam sozinhos e a criança fica apenas olhando.

Os jogos de vídeo game e de computadores, diariamente vêm mantendo a criança muito presa pelas imagens frente à televisão ou ainda a máquinas de jogos disponíveis no mercado.

Muitas indústrias de brinquedos estabelecem um elo entre o tradicional e o novo, colocando no mercado réplicas de brinque-

dos antigos que as crianças apreciam. Algumas vezes, é mantida a integridade do brinquedo quanto ao tamanho, cor, forma, matéria-prima, confecção artesanal. Outras vezes, eles são progressivamente modificados, apresentando novas características, numa busca de atualização do antigo brinquedo ou da forma de brincar. Charmosas, coloridas, brilhantes, eles atraem a atenção dos pais e das crianças. Além disso, os preços convidativos facilitam a aquisição. As estratégias promocionais apoiadas em campanhas de marketing são, sem dúvida, eficazes na conquista do público infantil consumidor.

Devemos considerar, porém, que recebendo maquiagens, embalagens e propaganda convenientes à mídia, tais brinquedos perderam suas características regionais e, principalmente, tiraram da criança a oportunidade de passar pelas diversas operações de construção do artefato lúdico, proporcionado pelos jogos e brincadeiras que norteia todo o processo de desenvolvimento da criança no início de sua fase de escolaridade.

As atividades lúdicas infantis são muito variadas e a maioria delas está intimamente ligada às brincadeiras difundidas pela família, pelos grupos de crianças da comunidade em que vivem, de colegas da escola, e também por influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo.

A seguir, vamos nos ater na questão sobre o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

1. HISTÓRICO DOS JOGOS

O jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez.

É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão.

A palavra jogo, do latim “incus” quer dizer diversão, brincadeira. As definições mais gerais que encontramos nos dicionários de Língua Portuguesa são: “divertimento, distração, passatempo”. Assim, a palavra jogo tanto é usada, por exemplo, para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como atividades em grupo de canto ou dança.

A introdução à brincadeira em seu contexto infantil, inicia-se, timidamente, com a criação de jardins de infância, fruto da proposta de Froebel (1782-1852 - primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos. Esta proposta influenciou a educação infantil de todos os países.

Com o aparecimento da Companhia de Jesus (uma organização religiosa inspirada em moldes militares, decididos a lutar em prol do catolicismo e que utilizaram o processo educacional como sua arma), o jogo educativo passou a ser um recurso auxiliar de ensino, vindo a expandir a partir de então.

Kishimoto (apud Spodek e Saracho, 1990) comenta que os Estados Unidos serviu como modelo inicial para a grande maioria dos países. Missionários cristãos protestantes disseminavam o jardim froebeliano em muitos países asiáticos e latino-americanos.

Nos Estados Unidos, na virada do século, a literatura mais recente sugeria que os programas froebelianos buscavam enfatizar o brincar supervisionado, encorajando a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres, e o brincar livre pôde prevalecer nas escolas particulares de elite (Bloch e Choe, 1990). A presença do brincar supervisionado nas creches foi indicada por Bloch e Choe durante o século

XIX. Nessa época, a Guerra Civil era estimulada pelo movimento de assentamento das famílias, pelo crescente aumento de pobres urbanos, fruto de deslocamentos sociais causados pela industrialização, urbanização e intensa imigração. Também a América estava sendo uma sociedade relativamente homogênea, buscando ideais como liberdade individual, ordem social e unidade nacional. Com a penetração dos imigrantes e o crescimento da pobreza urbana, buscavam-se meios para americanizarem imigrantes a partir da educação. Predominaram crenças a cerca da diferença de necessidades de crianças pobres e de elite, de que as crianças aprendem melhor por meio do brincar, mas rejeita-se a noção do brincar não supervisionado como educação. Essa interpretação fortalece a perspectiva do jogo educativo, do brincar orientado, visando à aquisição de conteúdos escolares.

1.1. TEORIAS SOBRE O JOGO

Muitas teorias surgiram para explicar o significado dos jogos, as razões para essas permanências culturais, mostrando que aquilo que aparentemente é apenas uma forma de preencher o tempo de lazer, tem raízes profundas no que diz respeito à vida e ao saber.

Para ilustrar, resumiremos apenas duas teorias, dentre as várias existentes.

1. "A teoria psicanalítica de Freud" (1856-1939). O autor utilizou o jogo em seus processos de cura de crianças. Em suas pesquisas, o pai da psicanálise observou que o desejo da criança é que determina o comportamento dela frente aos brinquedos: cria um mundo próprio, repete experiências que ainda não dominou, busca identificações, exerce autoridade sobre os seus brinquedos, projeta em outras pessoas ou em objetos sentimentos reprimidos, tenta superar insucessos anteriores, de maneira lúdica vivencia situações constrangedoras, procurando resolver os problemas, encontrar soluções, enfim, realiza ações que no mundo real não lhe são permitidas. Essa teoria ocupou-se essencialmente do jogo imaginativo em função das emoções.

2. "A teoria de Jean Piaget" (1896-1980) estudando sobre o desenvolvimento da inteligência, colocou os jogos como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo. Ele dividiu o desenvolvimento intelectual da criança em etapas caracterizadas pela "sucessiva complexidade e maior integração dos modelos de pensamento", ou seja: até os dois anos de idade – sensório-motor; de dois a quatro anos – pré-operacional; de quatro a sete anos – intuitivo; de sete aos 14 anos – operacional concreto; e, a partir dessa idade – operacional abstrato. Quando Piaget descobriu que não é o estímulo que move o indivíduo ao aprendizado, revolucionou a pedagogia da época. Para ele, a inteligência só se desenvolve para preencher uma necessidade. A educação, concebida a partir desse pressuposto, deve estimular a inteligência e preparar os jovens para descobrir e inventar; o professor deve provocar na criança a necessidade daquilo que ele quer transmitir. Nesse sentido, os jogos são buscados espontaneamente pelas crianças como meio de chegar à descoberta, inventar estratégias, pensar o novo, construir, agir sobre as coisas, reconstruir, produzir (apud Garcia, 1981, p.17- 21).

Para Piaget apud Martinelli (1997) existe o brincar quando há o predomínio da assimilação sobre o esforço e atenção da acomodação.

Piaget ao realizar o estudo sobre a evolução do jogo para o desenvolvimento, percebeu uma tendência lúdica nos primeiros meses de vida do bebê, na forma do chamado jogo de exercício sensório-motor, onde do segundo ao sexo ano de vida predomina o jogo simbólico e a etapa seguinte é o jogo de regras praticado pela criança.

Essas três atividades lúdicas caracterizam-se na evolução do jogo na criança, de acordo com a fase de seu desenvolvimento, conforme descrito a seguir.

Jogos de exercícios – Inicialmente surgem na forma de exercícios motores com a finalidade prazerosa, com o objetivo de explorar e exercitar os movimentos do seu próprio corpo.

Jogos simbólicos – Esse jogo é de faz-de-conta, em que o objetivo é usado para simbolizar ou representar situações não percebidas no momento. Ocorre de dois a seis anos, onde a tendência lúdica é voltada para o jogo de ficção ou imaginação e de imitação. O jogo simbólico se desenvolve com a interiorização dos esquemas sensórios-motores. A função desse tipo de atividade, de acordo com Piaget:

"Consiste em satisfazer o eu, por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca com boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade com a ficção".

Jogos de regras – Essa atividade lúdica implica o uso de regras onde há relações sociais ou individuais em que deve aparecer a cooperação e começa a se desenvolver dos quatro aos sete anos e se intensifica durante toda a vida da pessoa. Para Brougére apud Martinelli (1997), o objetivo da pesquisa de Piaget, não é estudar o jogo, mas o símbolo, o que é essencial para o desenvolvimento da inteligência.

1.2 O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Kishimoto apud Santos (1997), a descoberta da infância se dá a partir da associação da criança ao ato de brincar. Termos como brinquedos e brincadeiras conotam crianças.

A dimensão da criança está sempre presente quando se analisam os brinquedos e as brincadeiras.

O brinquedo, como objeto suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança e implica a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de habilidades definidos pela estrutura do próprio objeto e suas regras.

O brinquedo representa certas realidades, isto é, algo presente no lugar de algo. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.

Duplicando diversos tipos de realidades, o brinquedo as metamorfoseia e fotografa, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social.

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reproduzido à pluralidade de sentido do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, tendo relação estreita com o nível de seu desenvolvimento.

A "brincadeira" é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Segundo Almeida (1992) é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que

está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal.

Ao contrário do desenvolver o conteúdo mediante a proposição de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento, respeitando o estágio do desenvolvimento no qual a criança se encontra e de uma forma agradável e significativa para o educador.

Muitas vezes a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. Dessa forma, a teoria froebeliana proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e os brinquedos (dons) aparecem como suporte da ação docente destinado à apropriação de habilidades e conhecimentos.

Como dito anteriormente houve uma grande evolução nos acessórios para brincadeiras de criança. Essa evolução dos materiais cria a necessidade de adequar os materiais e o espaço da brincadeira para que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.

A importância do ato de brincar fica clara nos escritos de Nicolau (1988), quando afirma que:

“Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar” (p.78).

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo.

O empenho dos adultos em estimular os bebês a interagirem com aqueles que lhe são próximos (cantando ou embalando-os ao som de cantigas, dizendo parlendas que terminam por cócegas no corpo do bebê, acionando jogos variados com cores, luzes, timbres, etc.) e com seus brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico. Por exemplo: os pais e avós costumam brincar com a criança pequena fazendo-a montar “a cavalo” em sua perna e avançar por pequenos saltos de seu tornozelo ao joelho e vice-versa.

Maiorzinha, a criança ganha um cavalinho-de-pau e simula o impulso de andar do cavalo e a partir daí a criança identifica o animal em revistas, na tv e no jardim zoológico. O ato de brincar assim evolui, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual pertence.

Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras tradicionais vêm recebendo a valorização de pais, educadores e recreacionistas. Conscientemente, muitos procuram contrapor-se à super oferta de produtos lúdicos comercializados pela indústria especializada, com a transmissão de seu legado cultural às novas gerações. A programação curricular tem, assim, incluído várias dessas atividades lúdicas, especialmente nas escolas infantis e nas primeiras séries do primeiro grau.

A tradicionalidade com que tais brincadeiras se mantêm em nossa sociedade atestam sua importância no processo histórico-cultural.

O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles, é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressivi-

dade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

As brincadeiras variam de uma região para outra e adquirem peculiaridades regionais ou locais. No entanto, é possível reconhecer uma mesma brincadeira e identificar as variantes surgidas, as fusões ocorridas no decorrer do tempo. Muitas atividades desaparecem quando deixam de ser funcionais aos grupos lúdicos, podendo vir a reaparecer em novas combinações.

Existe uma pluralidade de ações lúdicas praticadas espontaneamente pelas crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folguedos.

Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção; mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros).

Quase sempre existe o incentivo à curiosidade, o estímulo à descoberta, à competição, propondo vivências que traduzem simbolismos do mundo adulto e do mundo infantil, onde a criança interage, busca soluções, coloca-se inteira, manipula problemas, descobre caminhos, desenvolve-se como ser social exige sua participação ativa no processo para um crescimento sadio, liberador de energias e de conflitos, onde o equilíbrio pode ser encontrado no dia a dia.

2.1 PORQUE BRINCAR

A criança pequena que assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram.

Através do espelho, ela se examina em uma outra aparência, provavelmente estimulada também por vários fatores como a brilhante cor cereja do tecido e o contraste branco-creme do tule, a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial, e como ela “se ajusta” ao quadro apresentando pela imagem no espelho. Ao fazer piruetas está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitantes e desajeitadamente, a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente. Ela não está tentando ser aquela bailarina e ainda está firmemente posicionada no mundo da infância, o que fica evidente pela melodia infantil que está cantarolando. Sobre este tipo de brincar, Kami afirma:

“Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma seqüência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas”. (1991, 88).

O adulto que rabisca está explorando o meio disponível de maneiras previamente não-descobertas, como uma repetição consciente ou inconsciente de um desenho previamente encontrado ou variações sobre um tema. Isso pode ou não ter um propósito, dependendo do adulto específico e do papel ao qual ele normalmente está associado, tal como o de artista gráfico, pintor amador ou calígrafo. Um aspecto importante é que este tipo de brincar exploratório, que segundo Kishimoto (1994) é uma preliminar do brincar real, só será uma preliminar do brincar se a pessoa fizer caligrafia ou pintar apenas como passatempo.

Poucos negariam que o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento. Almeida (2004) chega ao ponto de dizer que o brincar "desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz". Inversamente, parece que o brincar pode e ocorre no contexto de resolver conflitos e ansiedades, o que é aparentemente contraditório. Entretanto, considere esta afirmação de Kami (1991), "uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção for investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido".

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica. Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano. Pois embora as qualidades sociais do brincar sejam as que recebem supremacia quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa.

2.2 O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

O principal problema quando tentamos discutir o brincar e a aprendizagem é que a primeira tarefa difícil, conforme sugerido por Wajskop (1995) é a de distinguir entre o brincar e os comportamentos de brincar. O brincar é, portanto, o processo quanto modo: como as crianças e os adultos consideram certos objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de maneira lúdica.

Qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica, seja qual for a "categoria" ou o nível de atividade envolvida, e é possível que adultos e crianças mudem dentro de uma mesma situação, de lúdico para sério, e vice versa. O mais importante é que isso pode, ou não, ficar óbvio para um observador.

Especialmente na escola, segundo Oliveira (2000), é improvável que as crianças consigam se expressar, devido a constrangimentos temporais e interpessoais, de forma tão competente, consistente e aberta como fazem em casa. Os professores encontram outros problemas quando tentam avaliar o que a criança realmente esta aprendendo a partir do comportamento de brincar exibido.

Para Oliveira (2000) dizem também que as crianças ocupadas com uma atividade raramente conseguem participar de conversas intelectualmente desafiadoras, porque sua atenção esta dirigida para a tarefa. Os professores precisam inferir, a partir de suas atitudes externas, concentração, expressões faciais, motivação aparente, e assim por diante, qual esta sendo sua provável aprendizagem; de outra maneira, como eles podem saber que ensino e aprendizagem são necessários. Kishimoto (1994), diz sobre a análise do nosso próprio brincar:

"As escolhas de oportunidade lúdicas que fazemos habitualmente, sem refletir, podem, se refletirmos a respeito, ser psicologicamente informativas sobre nós mesmos e podem sugerir uma série de questões muito interessantes sobre o significado psicológico dessas escolhas". (1994, 29).

No contexto do presente modelo, precisamos reservar tempo para explorar as

necessidades explicitadas pelo brincar, assim como tempo para conversar sobre ele, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados do brincar livre.

A maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação. Cunha (1994) explica claramente suas idéias em relação a este aspecto quando diz que "o brincar, como uma atividade, está constantemente gerando novas situações. Não se brinca apenas com e dentro de situações antigas".

No caso das crianças pequenas, as incidências de aprendizagem podem ser muito pequenas, mas são elas que fazem a criança avançar um estágio ou mais na aprendizagem. E são essas aprendizagens que, livres do constrangimento do ensino ou da aprendizagem explícita, podem ser verdadeiramente consideradas como brincar, pois como dizem Pourtois & Desmet (1999, p. 52), "a exploração tende a preceder o domínio, que tende a preceder o brincar, e nem sempre é fácil distingui-los".

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo- se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

Por meio do brincar livre subseqüente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras. Elas então chegam à escola possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao "brincar".

Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil por certo período de tempo perceberá imediatamente que as crianças nem sempre utilizam uma variedade toa grande de materiais e atividades como frequentemente se sugere. Às vezes elas restringem bastante os recursos, manipulando-os dentro de um estreito intervalo de possibilidades potenciais, e precisam ser estimuladas a usá-los de outras maneiras e para outros propósitos.

3. O JOGO E A BRINCADEIRA

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Conforme Brougére (1998, p.17), "Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo".

Froebel define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão

relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em população ética e classes sociais distintas. Sendo a primeira meta da educação infantil americana daquele período, a socialização – entenda-se americanização – de crianças de diferentes etnias de nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos, destinados a essa população incluíam disciplinas e ordem do cotidiano institucional. Tais escolas encorajavam o brincar em sua forma estruturada, incluindo músicas, jogos formalizados, marchas, atividades contendo programas estruturados e dirigidos. Ao privilegiar dons e ocupações, a experiência americana excluía brincadeiras simbólicas livres justificando as críticas e William Harris e Susan Blow (Kishimoto, 1996).

Brougére (1998, p.138) também diz que "... o mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos é cheio de sentido e significações, e é simbólico". Ou seja, a criança, ao brincar, transfere ou transforma suas ações (simbólicas) para o mundo real.

3.1 BRINCAR LIVRE E COORDENADO

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebelianas de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brincar. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo. "A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação" (Kishimoto, 1999, apud Froebel, p.23).

Na rotina escolar o brincar acontece de duas maneiras: livre e coordenado.

Para compreender melhor é preciso explicitar cada um deles, apesar de muitas vezes eles acontecerem de maneira interligadas. O brincar livre acontece de forma espontânea, onde a criança por si só ou em pequenos grupos decide a brincadeira sem a mediação do professor. Um exemplo a ser destacado é a "brincadeira de casinha" na qual as situações acontecem com o desejo e o combinado entre as crianças.

As crianças da nossa escola permitiram-nos observar que o ato de brincar espontâneo proporciona a manipulação de materiais, a imaginação, a exploração de circunstâncias vividas ou imaginadas, onde a criança torna-se capaz de não só imitar a vida como também de transformar e aprender a lidar com o mundo, formando assim sua personalidade.

A brincadeira infantil permite que a criança reviva suas alegrias, seus conflitos e seus medos, resolvendo à sua maneira e transformando a realidade.

O professor deve, nessa fase, variar os objetos oferecidos para a criança, dei-

xando que elas explorem e criem situações através de jogos. Como exemplo, os encaixes, as sucatas, as fantasias, os fantoches, as máscaras, as caixas, entre outros, possibilitam que elas criem diferentes formas de brincar com os objetos.

Nas brincadeiras coordenadas, o papel do professor deve ser o de mediador, proporcionando a socialização do grupo, a integração e participação das pessoas envolvidas, favorecendo atitudes de respeito, aceitação, confiança e conhecimento mais amplo da realidade social e cultural. Além de oportunizar situações de aprendizagens específicas e aquisição de novos conhecimentos, dando condições para que a criança explore diferentes materiais, objetos e brinquedos. É importante que o professor planeje os objetivos que quer atingir, bem como o tempo e o espaço que a brincadeira deve acontecer.

Em nossa escola, baseamos nosso trabalho na linha piagetiana, acreditando que do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção do conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

Para que os jogos e brincadeiras ajudem no processo de construção do conhecimento, devemos incluir atividades que favoreçam a troca de sugestões e opiniões das questões e criar situações para o desenvolvimento da autonomia.

O nosso trabalho é norteado pelos cantos formados em sala de aula, onde as crianças são orientadas pela professora a realizarem as atividades propostas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com a sua turma e dos projetos que surgem através do interesse da criança.

A sala é dividida em espaços agrupados por uma ou duas mesas, onde são desenvolvidas atividades que limitam o número de participantes, conforme combinado com a professora em roda, no início do período. São eles:

- canto do desenho, onde ficam os lápis, canetinhas e diversos tipos de papéis;

- canto da pintura, onde as crianças desenham, brincam e criam com tintas;

- canto da massinha, onde as crianças brincam com as forminhas e massas de modelar, desenvolvendo a imaginação e criatividade;

- canto da escrita, contendo as fichas com o nome de cada criança, crachás e jogos de linguagem e escrita, onde as crianças podem explorar e manipular livremente esse material.

Nos cantos, os objetivos básicos trabalhados, são:

- valorização da escolha do aluno quanto à atividade;

- incentivo à participação do aluno em todos os cantos;

- zelar pelo material individual e coletivo;

- organização dos materiais utilizados nas atividades;

- respeito aos colegas e à professora;

- cooperação e partilha de materiais.

Conforme nossa realidade atual, cabe à escola propiciar momentos de recreação através de jogos e brincadeiras, promovendo a interação e socialização das crianças.

CONCLUSÃO

Neste trabalho sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, pudemos observar a sua relevân-