evidenciou-se que o homem ao longo de sua história criou e desenvolveu vários meios de comunicação. E com a descoberta da internet o mundo deixou de ser distante e incomunicável para as pessoas, pois facilita a: comunicação, transmissão de assuntos e informações, bem como a pesquisar diversos conteúdo, dependendo do desejo de cada um.

Além, de favorecer a comunicação, a internet, possibilita o homem a desenvolver estudos e pesquisas em todas as áreas de conhecimento humano, o que poderia demorar muito para ser descoberto ou desenvolvido, em dias atuais, devido aos benefícios que a tecnologia proporciona, o tempo passa a ser bem reduzido, trazendo respostas mais precisas e concisas.

Abordou-se também que no âmbito educacional esse precioso instrumento possibilita aprendizagens significativas e de qualidade para o aluno. Contudo, é necessário que o professor tenha cursos qualificatórios e que o habilite a planejar atividades e ações que possam transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo significativo, caso contrário será apenas mais um recurso mal utilizado.

REFERÊNCIAS

BALARDIM, Graziela. História da educação: um olhar sobre a evolução do ensino ao longo do tempo. Artigo publicado em Clip Escola, 2019. Disponível em: https://www.clipescola.com/historia-da-educacao. Acesso em: 30.01.2021.

DUARTE, Marcella. Como a tecnologia está moldando o futuro da educação no Brasil e transformando a sala de aula. Publicado em UOL, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/como-a-tecnologia-esta-moldando- o-futuro-da-educacao/. Acesso em: 02.02.2021.

PENIDO, Anna. Tecnologia na Educação: Por que usar tecnologia. 2018.

Disponível em: https://tecnologia.porvir.org/. Acesso em: 03.02.2021.

SILVA, Gabriele. Os benefícios das novas tecnologias na educação. Artigo

publicado em Educa+Brasil, 2019. Disponível em:

https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/os-beneficios-das-novas- tecnologias-na-educacao. Acesso em: 02.02.2021.

VIEIRA, Luiza Padovam. Tecnologia na educação: entenda os benefícios e

desafios. Artigo publicado em 2020. Disponível em:

https://querobolsa.com.br/revista/tecnologia-na-educacao-entenda-os-beneficios-e-desafios. Acesso em: 30.01.202.

JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA LINO DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo que se pretendeu alcançar por meio desta pesquisa foi compreender como os jogos e brincadeiras se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isso, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados inúmeros teóricos que se debruçaram sobre o tema, tais como Piaget, Winnicott e Vygotski. Através dos resultados obtidos, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho com as crianças da Educação Infantil referente às noções simbólicas, por meio da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, concluindo que os jogos e brincadeiras possuem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil como um todo.

Palavras chave: Jogos simbólicos. Brincadeiras. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The objective that we intend to achieve through this research was to understand how games and earrings relate to the child's learning and development. For this, it was adopted as a methodology in bibliographic research, which were consulted in theoretical numbers that describe the theme, such as Piaget, Winnicott and Vygotski. Through the results obtained, it was possible to reflect on the most adopted pedagogical practices and the development of work with children in Early Childhood Education References to symbolic notions, through the use of games, toys and games, concluding that games and games are a fundamental role in learning and child development as a whole.

KEYWORDS: Symbolic games. Games. Child developmentl.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a buscar compreender a como os jogos simbólicos na Educação Infantil contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, considerando a faixa de 0 a 3 anos.

Parte-se da hipótese de que os jogos simbólicos desempenham significativo papel no processo de aprendizagem da criança, auxiliando no desenvolvimento de sua imaginação e de sua cognição.

O tema demonstra-se relevante por ser na brincadeira que a criança se defronta com desafios de pequenas ou grandes proporções e inicia então a busca de soluções para estas situações.

No ato de brincar a criança também representa a si mesma, o outro e o mundo, brincando a criança diverte-se, exercita-se mental e fisicamente, construindo assim seu conhecimento e aprendendo a conviver.

Este trabalho será resultante de pesquisa de revisão bibliográfica e abordará autores que apresentam contribuições relevantes para o tema.

Para dar início à reflexão sobre as questões expostas, será apresentado um histórico da Educação Infantil, bem como uma perspectiva sobre as características das crianças na fase de 0 a 3 anos.

Em seguida, será realizada uma análise sobre o papel do dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, buscar-se-á compreender as concepções de diferentes autores a respeito dos jogos simbólicos, culminando em uma reflexão sobre sua relevância no processo de construção da identidade da criança.

1. O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a infância recebeu pouca atenção e atendimento até 1874, de acordo com Kramer (2003), que aponta o período de 1874 a 1889 como um momento em que alguns grupos, principalmente compostos por médicos, elaboraram projetos de atendimento a crianças que não chegaram a se efetivar.

Até 1974, a justiça se concentrava em questões relacionadas a bens, por meio do Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos, dedicando-se a regulamentar o que dizia respeito a heranças, doações, criação de órfãos e tutoria.

Kramer (2003) sinaliza que o motivo que deu origem às primeiras ações dirigidas às crianças foi o alto índice de mortalidade infantil que, de acordo com os higienistas, ocorria por conta do nascimento de crianças que eram fruto do envolvimento entre escravos, ou até mesmo entre senhores e escravos.

A segunda justificativa para a questão da mortalidade infantil era a educação das próprias mães, que apresentava falhas no que concernia a conhecimentos sobre o corpo.

Também se considerava que muitas mães tinham problemas morais e intelectuais que as impediam de desempenhar corretamente seu papel, de forma que isto afetava os cuidados para com seus filhos, especialmente ao permitirem o aleitamento por escravas, expondo os bebês aos riscos que elevaram a mortalidade infantil a níveis alarmantes.

A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. Os poucos projetos desenvolvidos [...] tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as de elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão (KRAMER, 2003, p. 49-50).

Segundo a autora, somente a partir do início do século XIX os cuidados com questões de ordem médica e escolar tiveram algum avanço, com o surgimento de instituições e leis que tinham como foco o atendimento às crianças.

Em 1899, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o intuito de prestar atendimento a crianças de até oito anos de idade, bem como trabalhar na elaboração de leis que regulamentassem o atendimento dos recémnascidos, o trabalho das amas de leite, a proteção de crianças trabalhadoras e aquelas que cometiam delitos. Também se destinava a oferecer auxílio aos menores pobres, abandonados e doentes.

Todas estas iniciativas estavam em torno da ideia da criação de maternidades e

creches, por meio das quais os atendimentos que faziam parte dos objetivos do Instituto poderiam ser realizados.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a 'primeira creche popular cientificamente dirigida' a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 2003, p. 52).

Aranha (1989) destaca a contribuição de Friedrich Froebel, que nasceu na Turíngia e viveu entre 1782 e 1852, ao princípio das iniciativas em relação à educação voltada à primeira infância, de maneira que os chamados Kindergarten, que eram os jardins de infância, surgiram sob a ideia de que os anos iniciais da vida de uma pessoa são essenciais e decisivos para o seu desenvolvimento até a vida adulta. A autora explica que a expressão "jardim de infância" não era por acaso, pois remete ao cuidado de um jardineiro para com a sua

planta desde a fase de semente, e o zelo que ele dispensa para que cresça forte e bela.

Froebel valoriza, portanto, tudo o que promova tal desenvolvimento, privilegiando a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor. As habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. Por exemplo, os dons são materiais destinados a despertar a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria, sendo constituídos de bola, esfera, cubo, cilindro e cubos desmontáveis. Froebel estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança, de forma mais tranquila, para a aceitação do trabalho (ARANHA, 1989, p. 186).

Muitos aspectos relacionados à fundamentação teórica da psicologia de Froebel receberam grandes críticas e foram amplamente questionados, lembra Aranha (1989), entretanto, é preciso reconhecer sua contribuição e influência no desenvolvimento da ideia de uma vertente da Educação que estivesse voltada às especificidades da criança.

Após este período, começou a tomar forma uma nova maneira de ver e interagir com as crianças, com base no comportamento compreendido como "civilizado", por meio do qual os ricos queriam distinguir-se dos pobres, de modo que:

a condição de ser adulto civilizado, distinto das camadas pobres e rudes, foi sendo elaborada não somente a partir das necessidades sociais de distinção de classes, mas também a partir da elaboração das prescrições de educação civilizada das crianças. Conter emoções em relação a ela, aplicar-lhe castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelos seu cuidado, foram ações e ideias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto. Destaca-se, por exemplo. A organização da família nuclear e produção do padrão de comportamento da mulher adulta civilizada, ou seja, aquela que deve saber e assumir de modo esclarecido e consciente sua nova condição de mulher: ser mãe de família e esposa dedicada (SOUZA, 2010, p. 25).

Segundo Kramer (2003), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil também atuou na realização de campanhas de vacinação e, em 1919, surgiu o Departamento da Criança no Brasil, a partir de ações da equipe que fundou o Instituto. O Estado ficaria responsável por este novo Departamento, entretanto, não foi o que aconteceu de fato.

Criado e mantido em termos de recursos por Moncovo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 2003, p. 53).

O ingresso da mulher no mercado de trabalho foi uma das causas que trouxeram à tona a necessidade de fornecer atendimento às crianças. Contudo, é importante frisar que o surgimento de instituições formais para o atendimento à criança aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. No mundo e no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista. Sobre esse contexto, configurado pela mudança na estrutura da sociedade devido ao crescimento industrial e pelo advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural para ser empregado nas atividades da cidade (...) Esse processo de urbanização e de industrialização intensificado no início do século XX, no Brasil, trouxe modificações à estrutura familiar. A mão de obra feminina passou a ser aproveitada nas fábricas, já que a masculina estava nas lavouras. Inicialmente, as mães passaram a encontrar soluções emergenciais, buscando alguém para cuidar de seus filhos. Por força dos sindicatos da época, muitas reivindicações foram feitas por melhores condições de trabalho; entre elas, a existência de locais para a guarda e o atendimento às crianças filhas das mães trabalhadoras (CARTAXO, 2011, p. 33-34).

O trabalho feminino foi regulamentado em 1923, conforme Cartaxo (2011), trazendo a garantia ao direito ao atendimento feito pelas creches e às saldas de amamentação. Entretanto,

Ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança. Assim, a situação econômica precária e o ato de delegar a outrem a educação das crianças propiciou o surgimento da conotação negativa do atendimento à criança fora da família (CARTAXO, 2011, p. 37).

Os preconceitos que envolvem este estigma, de acordo com a autora, têm relação direta com o status socioeconômico da família, sugerindo que os pais da criança precisam de assistência para cuidar dos filhos porque são pobres e precisam trabalhar, ou que as mães não têm condições financeiras

para pagar uma empregada que ajude a cuidar das crianças, de modo que possa aproveitar seu tempo livre.

Nesta situação, a concepção educacional é marcada pelo caráter assistencialista [...] e o atendimento é visto como um favor que é prestado aos excluídos. Essa ideia ainda persistiu na consciência coletiva por muito tempo e hoje está em vias de ser superada por novas políticas de atendimento, já que a educação infantil começou a ser considerada como alternativa para a tender a várias classes sociais (CARTAXO, 2011, p. 37).

Kramer (2003) considera a década de 1930 como um marco político com repercussões econômicas e sociais no Brasil, cujas transformações afetaram os âmbitos da educação e da saúde. O Estado Novo, que então se instaurava, traria novas configurações para o cenário brasileiro como um todo.

A causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2003, p. 57).

O Decreto nº 10.402, de 19 de novembro de 1930, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública, segundo a autora, que era constituído pelos seguintes departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental, entre outros órgãos. Este Ministério "criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos" (KRAMER, 2003, p. 59). Kramer (2003) sinaliza que o Departamento Nacional da Criança realizou campanhas na década de 1950 com foco médico-higienista. Estas campanhas tinham a finalidade de combater a desnutrição, oferecer vacinas e realizar estudos e pesquisas no Instituto Fernandes Figueira. Obras que visavam à proteção de mães e crianças no país, principalmente hospitais e maternidades, recebiam auxílio técnico para reformas ou ampliações. Estas campanhas atingiram efetivamente somente parte da população.

Uma vez que seu benefício não estava acessível a todos, passou-se a questionar o Estado de bem-estar social que era proposto e buscava-se alcançar.

Havia ainda programas que visavam ao fortalecimento da família e a educação sanitária.

Dentre as principais técnicas empregadas para o 'fortalecimento' das famílias constavam cursos e palestras dirigidos às equipes das instituições. Neles se enfatizava a necessidade tanto de que as escolas de serviço social colaborassem no que se referia ao 'bem-estar' da criança nas instituições, quanto a de que todos os membros de entidades públicas e privadas desenvolvessem 'modernos' conceitos de assistência infantil (KRAMER, 2003, p. 65).

Para a autora, as mudanças ocorridas no período compreendido entre 1960 e 1970 causaram grandes problemas em diversas áreas, chegando a afetar o Departamento Nacional da Criança, ocasião em que outros órgãos e setores tiveram que assumir a responsabilidade por algumas de duas atividades. Foi a lei 5.692/71 que trouxe uma significativa mudança na educação, tornando o ensino básico obrigatório e gratuito, sendo realizado em oito anos, sob a responsabilidade do município.

Tendo em vista esta enorme conquista, passou-se a considerar os problemas de evasão escolar como urgentes, assim como a repetência dos alunos mais pobres. Surge então a educação compensatória, que atualmente chamamos de educação pré-escolar, destinada a crianças entre quatro e seis anos de idade, em uma tentativa de preencher lacunas educacionais existentes especialmente nas classes de menor renda.

Na década de 1980, Kramer (2003) observa que grandes problemas na Educação surgem a partir da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, de um corpo docente com falhas em sua formação e qualificação, além da ineficiência no relacionamento entre família e escola.

A Educação Infantil passa por sua principal transformação quando recebe seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e da elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998. Estes são momentos decisivos na História da Educação Infantil, uma vez que no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a educação básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior" (BRASIL, 1996).

O período que precede o ensino fundamental passou a integrar a Educação Básica, mostrando-se importante no desenvolvimento educacional da criança.

A LDB traz em seu artigo 11º as responsabilidades destinadas ao municípios no que tange à Educação Infantil:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de

sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL,1996).

Ficam também caracterizadas as etapas, os objetivo e as avaliações em relação ao atendimento da Educação Infantil no Brasil:

Art. 29º. 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, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, um caminho extenso foi trilhado na busca de constantes melhorias e de atendimento pleno à infância.

Desde os passos iniciais até a oficialização dos direitos educacionais da criança presentes na LDB, muito trabalho foi feito, por vezes de maneira inábil ou com foco distorcido, contudo, cada iniciativa e cada nova tentativa de reconhecimento da infância foram primordiais para as conquistas alcançadas.

Ainda há muito a ser aprimorado, portanto é imprescindível que o movimento de reflexão e reformulação da Educação Infantil continue sempre.

O ingresso da criança na Educação infantil é um momento delicado e importante, que pode gerar ansiedade em todos os envolvidos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, algumas crianças podem se comportar de forma diferente da maneira como agem em casa, podem perder o apetite, ficar isoladas, retornar às fases de desenvolvimento já superadas, e até adoecer. Por isso, é indispensável que a instituição seja flexível e compreensiva, respeitando as singularidades e necessidades de cada criança (BRASIL, 1998).

Nos primeiros dias, ainda segundo o referencial, é recomendável que a criança não permaneça na instituição durante todo o período.

O ideal seria que, ao menos no primeiro dia, a criança pudesse estar acompanhada dos pais ou de alguém de sua confiança, para que se sentisse mais segura ao conhecer o novo ambiente e as novas pessoas que farão parte do seu dia a dia.

É importante que o professor seja paciente, pois o choro da criança pode fazer com que os pais fiquem inseguros e ansiosos, e será preciso orientá-los para que se tranquilizem e compreendam que este momento fazer parte do processo de adaptação.

As crianças de zero a três anos devem encontrar na instituição de ensino um ambiente acolhedor para que os seguintes objetivos possam ser alcançados:

Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene; brincar; relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL,1998, p. 27).

Por volta dos três anos de idade, de acordo com o Referencial, acriança já pode alimentar-se sozinha, determinando seu ritmo e a quantidade de alimentos, uma vez que tenha tido a essa experiência.

Pode ser necessário que um adulto a auxilie em alguns momentos e com determinados tipos de alimentos, e também é nesta fase que pode ocorrer por parte da criança a rejeição em relação a alguns alimentos e também em relação à ajuda oferecida pelo adulto.

Algumas crianças nesta etapa já podem fazer uso do garfo e da faca na hora das refeições. Para isso é necessário que recebam orientação em relação ao cuidado que precisa ter com objetos pontiagudos e cortantes. É sempre indispensável a supervisão de um adulto. O cuidado com os dentes também deve ser estimulado constantemente (BRASIL, 1998).

Além dos aspectos já apontados, o RCNEI também apresenta considerações em relação à formação da identidade ao definir que a criança deve ser estimulada a "reconhecer o próprio nome, nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ela" (p.66). Assim, a criança pode adquirir maior percepção e entendimento de si, e pode também se apropriar cada vez mais do que está ao seu entorno (BRASIL, 1988).

2 O papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras

De acordo com o RCNEI (BRASIL,

1998), a Educação Infantil deve proporcionar à criança aprendizagens variadas a partir dos jogos e brincadeiras, como, por exemplo, o reconhecimento do próprio corpo, o do outro, para a construção da percepção e identificação das partes do corpo e dos movimentos, assim como o reconhecimento de sinais vitais e a verificação de suas alterações.

Para que essas atividades sejam desenvolvidas, torna-se fundamental a necessidade de o professor estar atento, realizando intervenções pertinentes para o melhor desenvolvimento das atividades, por meio de conversas sobre as brincadeiras, nas quais os alunos podem expor suas preferências, assim como suas dificuldades em relação ao brincar.

Tais conversas podem ser muito proveitosas e significativas para compreender a relação das crianças com as atividades propostas, com os materiais e brinquedos utilizados, e sobre suas emoções e seus pensamentos sobre os jogos e as brincadeiras.

Esse diálogo pode enriquecer o ato de brincar, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Rau (2011) considera a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil como uma rica possibilidade de trabalho e desenvolvimento, ao destacar que seu uso "como recurso pedagógico possibilita a significação de conceitos para as crianças, por ser um dos únicos recursos que trabalha com diferentes tipos de linguagem ao mesmo tempo" (p. 149). Mas essa aplicação precisa ser realizada de maneira adequada:

o jogo utilizado em sala de aula é um meio para a realização dos objetivos educacionais. Assim, a atuação do professor interfere na valorização das características e potencialidades dos brinquedos e de suas estratégias de exploração. Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, ele pode oferecer informações sobre sua utilização, estimulando e desenvolvendo as potencialidades da criança em situações de aprendizagem (RAU, 2011, p. 151).

O brinquedo educativo pode ser uma forma de aprendizagem prazerosa das cores, formas números, entre outros conteúdos. Possibilita o desenvolvimento infantil em seus aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social, preenchendo, portanto uma função lúdica e educativa.

Entretanto, Kishimoto aponta que:

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção (KISHIMOTO, 2008, p. 40).

O conceito de regras necessárias para o funcionamento da brincadeira favorece a socialização da criança, de modo que ela aprende a lidar e interagir com diferentes emoções, significados e variados contextos, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), que também frisa a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança em vários aspectos.

O jogo simbólico, ressalta Friedmann (1996), é uma maneira que a criança encontra de se comunicar com o mundo e de se expressar, na qual desenvolve habilidades, estrutura sua moral, interage com outros indivíduos e manifesta suas emoções.

3 O jogo simbólico e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

É necessário frisar que, segundo Piaget (1978), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. O autor aponta que a partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca.

Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente.

Piaget e Inhelder (2009) esclarecem que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo. Para os autores, na imitação,

(...) a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significante diferençado e, conseguinte, já em parte, representação em pensamento (PIAGET e INHELDER, 2009, p.55).

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança.

A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget e Inhelder (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o

instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

O jogo simbólico tem a característica de proporcionar a assimilação e também viabilizar as mudanças necessárias ao eu.

Entre as funções de altíssima relevância atribuídas aos jogos, às brincadeiras e ao brincar, em geral, pode-se destacar que a brincadeira desenvolve capacidades sensoriais, rítmicas, perceptivas e espaciais. Brincar também favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da concentração e da memória, aspectos que contribuem para todo tipo de aprendizagem. Porém, há dois aspectos desenvolvidos pelas brincadeiras que são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil: a imitação e a imaginação (RAU, 2011, p. 157).

Kishimoto (1994) aponta que Wallon vê:

(...) na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real. Entre dois autores, a imagem é considerada como um prolongamento do que é, na origem, a imitação do real. Ou seja, que a origem da representação está na imitação (KISHIMOTO, 1994, p. 41).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas. Enquanto que as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção.

Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir. Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo. Além disso, a autora nota que "(...) esse autor se aproxima de Vygotski quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo" (1994, p. 41).

A autora destaca também que no pensamento vygotskiano:

(...) antes da interiorização, não existe atividade simbólica. É esta definição do simbolismo que cria a diferença da interpretação entre autores vygotskianos, piagetianos e wallonianos. O que os russos chamam jogos imitativos, os autores de língua francesa chamam jogos simbólicos. Para os vigotskianos, os jogos são condutas que imitam ações reais não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos. (...) Para os seguidores de Vygotski, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos com o de papeis, diferindo de Piaget que propõe o de exercício no nível sensóriomotor. (KISHISMOTO, 1994, p. 42)

Para Winnicott (1975), "(...) é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (p. 79).

Dessa forma, o autor acredita que o brincar seja essencial por permitir essa manifestação da criatividade.

Kishimoto (1994) lembra que o jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. O brincar é o que torna isso possível, pois é pelo faz de conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade.

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 2010).

Na perspectiva de Piaget (1964), os jogos simbólicos configuram, nos primeiros anos da infância, uma atividade solitária que está fortemente ligada ao surgimento da linguagem, que também se coloca como uma forma de representação para a criança.

Mais adiante em seu desenvolvimento, ela passa a realizar brincadeiras em que reproduz situações da vida cotidiana e papeis sociais, demonstrando a internalização de determinados símbolos coletivos.

A função simbólica é manifestada por meio do faz de conta, fazendo parte do período pré-operatório.

Para o autor, a aquisição desta habilidade de lidar com o símbolo permite à criança possibilidades de assimilação e adaptação.

Se Piaget compreende o brincar de faz de conta como algo que auxilia a criança a assimilar melhor suas próprias necessidades, bem como a realidade que está ao seu redor, Vygotsky (1991) aprofunda ainda mais esta ideia ao apontar que o brincar cumpre um também um papel que diz repeito à construção de um mundo imaginário no qual a criança pode não somente identificar e compreender seus desejos não satisfeitos, como também realizá-los de alguma forma.

Assim, a criança não somente pode compreender melhor a realidade externa, mas também tem a possibilidade de criar sua própria realidade, a qual atende a seus anseios, preferências e desejos, com sua lógica

e regras, mas que, na verdade, possui claros pontos de intersecção com o real impresso em sua vida familiar e cotidiana.

O jogo simbólico cumpre uma função muito importante em relação à representação de fantasias ligadas à ira e à hostilidade, o que demonstra a que esta atividade é essencial para que a criança possa elaborar internamente suas frustrações e as sensações que podem causar desconfortos e significa obstáculos e até motivos de sofrimento.

Dessa forma, o faz de conta se mostra como um recurso que a criança pode utilizar para lidar com dificuldades psicológicas.

Com base no que foi apresentado, pode-se considerar o jogo simbólico como uma linguagem de suma importância para a construção e o desenvolvimento do pensamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores utilizados neste trabalho deixam claro que o brincar viabiliza a construção do conhecimento por parte da criança, potencializando fortemente a internalização dos conteúdos e das regras sociais necessárias. É no jogo que a criança utiliza sua fantasia, sua imaginação e aprende a respeitar o espaço coletivo, a se organizar, a perceber o mundo ao seu redor e se relacionar com ele de maneira positiva.

De maneira geral, os autores consultados na presente pesquisa compreendem o jogo simbólico como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no âmbito individual ou social.

Desde que apropriadamente mediados pelo professor, os jogos e as brincadeiras podem servir a finalidades diversas no processo de aprendizagem, otimizando significativamente a apreensão de conteúdos. Para isso, o professor precisa ser um constante estimulador da curiosidade e da criatividade das crianças, de maneira que consiga despertar e manter nelas um interesse verdadeiro pelo conhecimento de maneira natural, espontânea e agradável.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de explorar e manifestar sua criatividade, experimentar novas possibilidades de contato com a realidade, com o meio e com as pessoas em volta, além de contribuir imensamente para a sua socialização, para a estruturação de sua personalidade e autonomia, assim como seu bom desenvolvimento e ação no ambiente em que está inserida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf (http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____.; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Gizele de. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3oso-cial-da-mente.pdf (http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-aforma-c3a7c3a3o-social-da-mente.pdf) >. Acesso em: 16 mar. 2020.

Winnicott, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.