LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella;

PAULI, Evaldo. Enciclopédia Simpósio. Florianópolis.1997. Disponível em: http://cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores/3911y035.html. Acesso em: 09 de junho de 2022.

RICHTER, Sandra R S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SÁNCHEZ, VÁZQUEZ, A. (1978). As ideias estéticas de Marx (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

TEPLOV, RM (1977). Aspectos psicológicos da educação artística. In: A. Lúria, A. Leontiev, LS Vygotski, GS Kostiuk, DN Bogoyavlensky, NA Menelmnskaya, ZI Kalmykova, RG Natadze et al. (Eds), Psicologia e pedagogia II: investigações experimeis sobre problemas didáticos específicos (pp. 123-153). Lisboa: Stamp.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. Vygotsky: Uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VERUNSCHK, Micheliny. A arte na escola: um longo caminho. 2008. Disponível em:http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=366.

Acesso em: 09 de junho de 2022.

VYGOTSKI, LS. Psicologia da Arte. México: Fontamara. 2004.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CIBELE SANTOS CANDIDO

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo fazer uma explanação acerca do tema: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Uma análise de como o lúdico é visto na vida cotidiana escolar, no qual traz a questão do lúdico em meio ao processo de construção do saber da criança, na perspectiva de mostrar que a integração ensino/ludicidade pode trazer relevantes contribuições no que se refere à aquisição da aprendizagem. Este trabalho decorre de um projeto de pesquisa envolvendo o tema em questão que faz uma análise e considerações do processo de ensino aprendizagem através de atividades lúdicas; parte do pressuposto de que o lúdico não é um assunto novo na sociedade, mas, no entanto, alguns seguimentos escolares dão pouca ou nenhuma importância a essa prática, não a compreendi na sua real concepção, como fator que contribui para a efetivação da aprendizagem. Uma vez que se considera, nesta discussão, que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Dessa forma, faz uso da pesquisa bibliográfica, que é uma pesquisa desenvolvida a partir de material já existente, para desenvolver teoricamente à inter-relação entre ludicidade e aprendizagem na tentativa de possibilitar, em especial aos educadores, o fazer prático para conduzir à valorização do lúdico no contexto escolar. Conclui que o lúdico é uma atividade prática que, usada de maneira significativa torna-se uma possibilidade de intervenção pedagógica, uma vez incorporado de forma mais contundente a prática educativa.

Palavras-chave: Atividade Lúdica; Ensino–aprendizagem; Intervenção Pedagógica, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Sempre que se fala na figura da criança imagina-se que a brincadeira de uma forma geral: o faz-de-conta, o brinquedo, o jogo, etc. A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Com brincadeira a criança experimenta suas ações, constrói regras para si.

Embora a brincadeira seja assunto pouco discutido dentro do espaço da Educação Infantil, esta já existia na vida da criança "desde os primórdios da Educação Greco-romana e com base nas ideias que defendia Platão e Aristóteles, já utilizava a forma do brinquedo na educação associando o pensamento da ideia do estudo ao prazer" (WAJSKOP, 2001, p.19).

A criança com a característica própria de sua idade desenvolve através da brincadeira seu meio de comunicação e outros papéis no seu brincar. Discutir a questão da brincadeira significa reconhecer sua importância dentro do espaço infantil, sendo um eixo utilizado pelo professor como metodologia para o trabalho com os pequeninos. E quando se trata de criança, automaticamente remetemo-nos a ideia do ato de brincar, ao movimento, ao imaginário elemento significativo para a presente pesquisa.

Partindo dessas ideias iniciais, trata-

remos neste estudo de pontos tais como: a história do brincar, sua importância para a aprendizagem; o professor como mediador na construção do conhecimento, entre outros aspectos que envolvem a brincadeira no e3spaço da Educação Infantil.

Essas questões surgiram do nosso interesse, devido a diálogos, seminários e reflexos feitos sobre o tema "brincadeira", vivenciados em turmas de Educação Infantil e nossa vivência no trabalho em creche.

Desta forma, criou-se o desejo em analisar e conhecer mais amplamente sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, além de investigar como professor está interagindo para que as crianças possam aprender brincando, tornando a aprendizagem mais agradável, interessante, prazerosa e com significado real para a vida da criança.

A brincadeira é tão importante e de grande contribuição para o processo de aprendizagem não é ainda valorizada como estratégia pedagógica em alguns espaços de Educação Infantil, deixando de proporcionar às crianças a oportunidade de abrirem seu leque de criatividade emoções através do brincar.

É na Educação Infantil onde se propõe desenvolver um cotidiano rico em desafios e conquistas com as crianças, que a brincadeira deveria ter sempre um papel de destaque, como uma importante ferramenta pedagógica. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças, tão impregnadas de emoções, de vontades e desejos que estão dentro de si.

Assim casa criança torna-se única em suas peculiaridades, porque o movimento do brincar está presente em toda a vida infantil: é através dos jogos e brincadeiras propostas na Educação Infantil, que o professor observará a interação, o diálogo e a compreensão entre as próprias crianças "a brincadeira também fornece à criança possibilidade de desenvolver sua identidade e autonomia" (MEC, 1998, v.2, p.22).

No entanto existe determinado espaço de Educação Infantil em que a atividade lúdica não é ainda valorizada como deveria. Os professores quase sempre estão preocupados em transmitir conteúdos em folhas xerocopiadas, com atividades que muitas vezes, tornam-se cansativas e enfadonhas para as crianças, sem prazer e pouco atrativas, além de não terem significado real de vida para elas, impedindo a criatividade e imaginação que está intrínseca na criança que é de sua riqueza infinita.

Assim, o presente trabalho será desenvolvido através de obras bibliográficas, envolvendo diferentes autores que escreveram sobre a brincadeira contribuindo para que universo infantil fosse valioso na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço na Educação Infantil, capturando o olhar da criança sobre a sua realidade e na organização do cotidiano, com a brincadeira.

Para empreendermos tal pesquisa, verificamos a luz das contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Piaget (1971), Benjamim (1984), Froebel (1852), Ariès (1981), entre outros autores que nos auxiliarão a pensar a infância, sua linguagem, a brincadeira e como estes aspectos podem ser o principal suporte no processo de desenvolvimento infantil, sob o prisma de produção cultural.

Sendo assim este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo será relatado o histórico do brincar, sua importância para a Educação Infantil e o histórico sobre a Educação Infantil.

No segundo capítulo teremos olhar sobre o brincar de forma ampla, entendendo a atuação da brincadeira na construção do conhecimento, referenciados pelos teóricos Vygotsky (1991), Piaget (1971) e outros autores.

Entrelaçando a temática sobre a brincadeira na teoria e na prática, no terceiro capítulo iremos observar a formação do professor e trazê-la ao debate sobre ideias de Freire (1997), pontuando o vínculo entre o brincar em sala e o olhar que possui esse educador sobre a importância dessa estratégia e como este se apropria dessa prática em sua proposta cotidiana.

Neste momento apresentaremos o tema "brincadeira" como objeto de reflexão sabendo que não irão esgotar-se os elementos da vida que pulsam no cotidiano infantil, onde a prática e a teoria se enlaçam permitindo que os acontecimentos do dia-a-dia possam ser discutidos e ampliados. "Na verdade, tomamos o tema brincadeira na criação infantil como mola mestra do trabalho educativo, em conexão estreita com o mundo científico e cultural mais amplo" (GUIMARÃES, 1994, p.27).

Nossa proposta é tomar a brincadeira no intuito de analisar o seu papel no fazer pedagógico da Educação Infantil, tendo como objetivo, discutir o ensinar brincando. E assim, formar cidadãos que possam ser críticos e autônomos que elaborem o seu mundo, o seu conhecimento, a partir de uma história, um enredo, um movimento criado com suas experiências em grupo e individualmente

HISTÓRICO DO BRINCAR E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E O BRINCAR

O mundo contemporâneo comporta diversas práticas voltadas para a infância, embasadas por diversas teorias, psicológicas, artísticas, pedagógicas. Essas teorias são apropriadas das mais diferentes formas no

interior da sociedade.

Apesar de toda essa diversidade, vemos dominar entre elas, a ideia de que a infância sempre existiu da forma como se apresenta hoje, que o sentimento que devotamos à criança não poderia ser de outro modo e que a infância é marcada por etapas fixas e por qualidades intrínsecas, tais como: a inocência, despreparo, pureza e outros significados.

As mudanças de atitude em relação à criança ao longo dos tempos e devido às variações ocorridas de formas de estruturação da sociedade, nos faz entender melhor a questão da criança, através do contexto histórico no qual está incluída.

Sendo assim, vemos que a lógica que prevalece na organização das relações do ser humano com o próximo, sendo adulto ou criança, terá sua ordem composta nas relações sociais construídas através das relações de produção de uma sociedade em tempo e espaço determinados.

Assim, é possível afirmar que a criança é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme regem as relações de produção de bens materiais. Essas relações sendo reveladas pela história da humanidade, de acordo com as necessidades que se apresentam em época, em cada sociedade, desenha uma concepção de infância por opção do adulto, ou todavia a definição desse limite de ser simples, pois que o fator idade está associado a determinados papéis de desempenho e dependem estreitamente da classe social em que está inserida (KRAMER, 1995, p.17).

Dessa forma é possível dizer que o modo capitalista que reveste a sociedade desde a muito tempo, apropriou-se da infância de forma a constituí-la como elemento de reprodução das relações.

Áries (1981, p.70) menciona que durante a Idade Média não existia um sentimento de infância, que separasse a criança do adulto. A criança era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas tarefas dos mais velhos. A infância nessa época era vista como estado de transição para a vida adulta. Não tinha um tratamento especial e enquanto uma criança não conseguia bastar-se dependia do adulto para sua sobrevivência.

O importante era que a criança se tornasse adulta logo para ser inserida no trabalho e na sociedade doa adultos. O Significado do sentimento de infância foi representado socialmente aparecendo bem sutilmente na Idade Média, no século XVII. E por este estudo, percebemos que por volta do século XVIII surgiram algumas concepções de criança com características um pouco mais perto do sentimento moderno.

Este sentimento aparece pela arte que revelara a representação da criança com se fosse anjo puro e intocado pelo pecado misturando um tipo de criança que seria um modelo ancestral de todas as crianças pequenas retratadas na história da arte (ARIÉS, 1981).

Outro tipo de concepção de criança nos diz Áries (1981, p.70), aparece na fase Gótica que a figura a criança nua, pois ainda não existia um traje reservado à infância. E assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada no corpo era vestida com traje de homem e mulher da mesma condição social. "Isto é na Idade Média, vestia-se indiferente de todas as classes de idade, preocupando-se em manter visíveis através da roupa, os degraus da hierarquia social"(ARIÉS, 1981).

Mais tarde foi criando um traje especial para as crianças que distinguia dos adultos, diferente dos tempos anteriores, em que a criança e o adulto trajavam as mesmas roupas e vestiam-se de acordo com a idade e condição social.

A criança no século Xv e XVI, por sua graça e seu lado anedótico, coincidiu com o primeiro sentimento de infância como engraçadinha. Reservada à criança nesse tempo um sentimento de paparicação enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam como criança pequena, como animalzinho se ela morresse, então como muitas vezes acontecia de alguns ficarem desolados, mas uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 1981, p.10)

Neste contexto, segundo Áries o infanticídio era uma prática usual, decorrente da ausência de retratação da criança ainda pequena, em pinturas da época, também não existiam inscrições em lápides referentes a seus mortos.

No fim do século XVII começaram a aparecer representações de crianças vivas, surgindo o interesse pela própria criança porque até então esta representação da infância estava misturada à morte, a santidade, ao tempo e estrutura do mundo e da sociedade da época.

Rosseau, no século XVII, da ênfase à criança e as peculiaridades que lhes são próprias sugerindo que se passasse a pensar neste infante como um ser de ideias próprias diferentes do adulto e não visto como um homem em miniatura, o que revelava uma visão negativa da criança como um ser inacabado, sem algo específico e naturalmente seu.

Na Idade Moderna, devido ao período de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental, a família sofre alterações nas suas relações sociais que refletiam em sua organização e na caracterização do sentimento de infância.

Uma mudança considerável se deu na família a partir do fim do século XVII e na economia e tal fato modificou radicalmente a estrutura social.

Anteriormente a essas mudanças, a criança era posta em outra família para ser educada com a formação dos elos entre os pais e a criança, isto gerou um sentimento familiar de infância começou a organizar-se em torno dela.

Com esse novo sentimento na família, a criança especialmente a da nobreza, torna-se fonte de alegria dos adultos. Aparece o sentimento de piedade e passou-se a conservar o retrato das crianças que morreram mais cedo como lembrança.

Desde então a criança passa a ser frágil e ameaçada, tem alma tornada imortal e inesquecível, sendo redobrados os cuidados a atenção em relação a ela. Porém esse tratamento destina-se a criança burguesa da Idade Média, enquanto a criança da plebe continuava com o tratamento e valorização de sua infância tal qual na Idade Média (século XVII).

Kramer (1995, p.17) enfatiza que os contextos sociais pelos quais passou a humanidade são os grandes responsáveis pelo sentimento de infância que se instaurou modernamente. Ressalta ainda que esse "sentimento de infância não significa que o mesmo que afeição pelas crianças". É na verdade, a tomada de consciência sobre a particularidade infantil, isto é, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que essa criança seja considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. A autora Kramer ainda deixa claro que essa nova concepção da infância se relaciona a dois aspectos:

O primeiro refere-se ao fato de que durante muito tempo, quando a mortalidade infantil era acentuada e vista como natural, as crianças sobreviventes entravam diretamente no mundo dos adultos. Tal fato começou a se modificar a partir do século XVI (Renascimento Científico). Com as descobertas científicas que provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. Outro aspecto relaciona-se ao fato de que modernamente, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes adversas que delineiam o comportamento dos adultos até os dias de hoje. Um considera a criança como inocente e graciosa. Outro, contrapondo-se ao anterior, traduz a criança como um ser imperfeito e incompleto, devendo ser alvo de um processo de moralização por parte do adulto. Inocência e razão são então elementos básicos que fundamentam o conceito de infância como essência (KRAMER, 1995).

HISTÓRIA DO BRINCAR

O valor que atribuímos a brincadeira tem o seu fundamento desde o século XVII na Europa e está relacionado a uma história e a um conjunto de referências que são importantes percorrer afim de uma melhor compreensão sobre o brincar na Educação Infantil.

Quando falamos sobre a brincadeira na creche, na escola ou em qualquer outro aspecto social, logo vem em nosso pensamento a figura da criança com a fantasia indagadora, presente e marcante na sociedade.

A brincadeira de criança é uma estrutura ligada às características próprias da infância. Desde o início com a educação romana, utiliza-se o brinquedo na educação com base nas ideias de Platão e Aristóteles essas ideias eram associadas ao estudo do prazer. Na Antiguidade eram usados dados, assim como doces e guloseimas que formavam letras e números para o ensaio de crianças (WAJSKOP, 2001, p.19).

Isso implica dizer que qualquer coisa se criasse pra incrementar a Pedagogia Infantil era o bastante, pois que as crianças acabariam por serem moldadas para um futuro adulto. Além disso, as atividades inter-relacionadas entre adultos e crianças não se distinguiam, como que não fossem necessárias por haver um estreitamento entre as fases.

Segundo Ariés (1981) até o século XVIII, na Europa havia uma proximidade maior entre a vida das crianças e dos adultos constituindo ambos uma grande comunidade que participava de festas, brincadeiras, jogos, danças, contações de histórias, etc.

Nessa época não havia ainda distinção entre as brincadeiras feitas por crianças e adultos, mas no final do século XVII e início do século XVIII, a brincadeira perde seu simbolismo religioso e seu caráter comunitário, tornando-se profana e individualista.

Assim, um brincar comunitário foi sendo abandonado gradativamente pelo mundo dos adultos, especialmente pelas classes abastadas que passam a ver a brincadeira como "imprópria" indigna de um homem de bem (ARIÉS, 1981).

No século XIX, as danças antigas e brincadeiras coletivas restringiram-se ao campo e as rodas infantis. As brincadeiras não se resumiam mais aos momentos fúteis, mas eram um elo fundamental de estreitamento dos laços coletivos nas famílias.

E com a ruptura do pensamento romântico no século XIX, a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Por outro lado, essa valorização crescente da brincadeira de criança no seio familiar em desenvolvimento, assim como as necessidades educacionais de seu controle e orientação criam um vínculo estreito entre a brincadeira e a educação (BROUGÉRE, 1998).

A criança antes desse período não lhe era permitida pelo adulto, aceitação de um

comportamento livre, espontâneo que pudesse dar significado as suas brincadeiras que eram no sentido de distração, recreio ou recreação e não, com o sentido ou com um vínculo educativo.

Essa valorização de espontaneidade natural pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores (ARIÉS, 1981).

Hoffmann (1979) associou intimamente essa imagem da criança naturalmente portadora da verdade com a valorização da brincadeira. Dessa forma foi preciso abrir caminho que levasse em conta a brincadeira percebendo a criança como portadora do valor da verdade, de poesia ou criatividade.

Para Froebel (1981 apud RIZZI, 1998, 9.14), a brincadeira era boa, porque a natureza pura representada pela criança é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza humana. Dá lugar a brincadeira consiste em propor uma educação natural. É essencial perceber que nas brincadeiras da criança ela tenta compreender seu mudo ao reproduzir situações de vida e fatos importantes que concorrem para o seu desenvolvimento de forma integral.

A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como nos conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, nem sempre ocorreu do mesmo modo. Tem, portanto uma história sendo fato muito recente. O que podemos observar é que as creches e pré-escolas iniciaram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais, que ocorreram na sociedade.

Desde a Antiguidade (século XVII), na Grécia Antiga, a preocupação com a educação de crianças menores já existia, desde o primeiro ano de vida da criança. No meio do povo grego cabia educar os filhos até a idade de sete anos, sendo destinado esse encargo as mulheres.

Já na Antiga Roma, a educação familiar era também fonte de formação do futuro cidadão. Sendo as mães responsáveis por essa formação, desenvolvia-se uma educação informal sem compromisso com o conhecimento científico.

A História da Educação Infantil no mundo toma maior impulso a partir da ideia de alguns educadores e filósofos no século XVII, na Europa que traçaram outro panorama para a educação das crianças pequenas e mesmo com propostas diversificadas de ensino, esses estudiosos percebiam que a criança tinha suas carências individuais e traços individuais.

Comênius (1637 apud FAZZOLO, 1997) recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens para a educação da criança pequena, pois o cultivo dos sentidos e da imaginação antecedida ao desenvolvimento da criança. Ele defendia uma programação escolar bem elaborada com bons recursos, dando a criança a oportunidade de aprender as coisas ampliando o seu conhecimento.

Já em 1637, Coménius usou a imagem de "jardim de infância" onde a arvorezinha plantada que seria a criança teria que ser regada como o lugar da educação das crianças pequenas.

Outro educador que discutia sobre a infância Fo Rosseau (1712 apud FAZZOLO, 1997) que revolucionou a educação de seu tempo afirmando que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo. Defendia uma educação não orientada pelo adulto, mas que fosse orientado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão de saber, mas o que é capaz de saber. Dizia que a criança deveria aprender por meio da experiência de atividades práticas criou condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil.

Froebel (1981 apud RIZZI, 1998), contribui muito para a Educação Infantil, este educador tinha um ideal político de liberdade e criou em 1837, na Europa um Kindergarten (Jardim de Infância) de crianças e adolescente. Essas pessoas em desenvolvimento para ele seriam pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior, trazendo um clima de amor, simpatia, etc. Assim, as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo.

Os Jardins de Infância divergiam das casas assistencialistas existente na época por incluírem uma dimensão pedagógica na escola que demonstravam possuir as primeiras segundo Froebel, uma constante preocupação com a modelagem das crianças.

Para Frobel (1981 apud RIZZI, 1998), a proposta primordial de funcionamento para educação seriam atividades de cooperação e jogos entendidos como início da atividade mental. Partia também da ideia que a criança tinha sua espontaneidade, além de recomendar uma educação pelos jogos por suas vantagens intelectuais e morais e de seu valor no desenvolvimento físico da criança.

A finalidade principal dos jardins de infância era a de colocar as crianças em estreito contato com a natureza. Froebe dizia que a criança é o principal agente dói seu próprio desenvolvimento. E assim muitos outros educadores continuaram realizando a história da Educação Infantil no mundo.

No Rio de Janeiro a primeira instituição como marco inicial desse período foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância

(1899). Foi inaugurada, posteriormente a primeira creche brasileira da Companhia de Fiação de Tecidos (JUHLMANN, 1991).

O caminho percorrido ao longo da estruturação da Educação Infantil, retrata as mudanças na sociedade, as maneiras diferentes de pensar o que é ser criança e a importância que lhe foi dada ao longo dessa construção, ainda inacabada.

O BRINCAR SIMBÓLICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vários teóricos têm discutido sobre a estruturação do desenvolvimento infantil. Entre eles podem citar Piaget como um importante autor que trata do tema. Assim, optamos por abordar como se processa o desenvolvimento do pensamento da criança remetendo-nos a teoria dos estágios.

Segundo Piaget (RIBEIRO, [S.d]) os estágios do desenvolvimento infantil são os seguintes: Sensório motor (zero a dois anos); Pré-operacional (dois a sete anos); operatório concretas (de sete a onze anos) e Operatório Formal (de 12 até a idade adulta).

Cada estágio tem que ser entendido enquanto uma estrutura de conjunto que comporta ao mesmo tempo, um nível de preparação e acabamento, inserido num processo de formação que traduz os mecanismos do pensamento humano.

Estes estágios também são marcados pela predominância de determinadas características, que se manifestam nas atitudes, brincadeiras, comportamentos e palavras utilizadas pelas crianças. Sendo estágios integrativos, cada um deles resulta do anterior, e simultaneamente, o prepara par ao período seguinte (PIAGET, 2003, p.18).

O primeiro período é denominado sensório motor e corresponde aproximadamente aos dezoito primeiros meses de vida da criança.

É um período marcado por um excepcional desenvolvimento em termos mentais onde se percebe nitidamente uma conquista de todo o universo prático, através das percepções e dos movimentos da criança até a aquisição da linguagem.

A criança neste período conquista o conhecimento através dos órgãos dos sentidos pelos movimentos de sugar, morder, pegar, comer, andar, bater, empilhar.

No início do período, a criança age por ações e reflexos. Os comportamentos reflexos são inatos, isto é, nascemos com eles e são os próprios que garantem a nossa sobrevivência. As primeiras impressões são vagas e difusas e estas aos poucos, dão lugar as primeiras ações coordenadas na vida da criança e ocorrem na medida em que ela procura repetir coisas que para ela trazem observações agradáveis.

Desta forma observamos que nesse processo a primeira ação da criança é através do reflexo, passando a ser gradualmente, intencionalmente repetida na medida em que a criança percebe a relação a relação entre o movimento e uma reação.

As ações intencionais ocorrem mais ou menos aos quatro meses, bate com chocalho para ouvir o ruído, leva objetos a boca para experimentá-los, etc.

Assim, juntando as informações que adquire, através do ver e do manipular, a criança começa a formar o conceito de objeto. Com cerca de um ano de idade, a criança já é capaz de combinar ações para atingir objetivos. É capaz de integrar o que capta pelos sentidos. Ela vê o objeto, toca nele, escuta seu som, tudo isto, estabelecendo uma imagem mais difícil do objeto, ela movimenta o corpo para conseguir metas concretas.

Devemos compreender que nesta fase a inteligência da criança é prática. Portanto, é muito importante a repetição das brincadeiras, pois esta vai oferecer a criança os elementos necessários para o avanço da capacidade de domínio dos movimentos conhecendo o objeto a criança vai agir sobre ele.

E quando a criança já é capaz de pensar num determinado objeto que não está presente, isto é, o objeto passa a existir internamente, tornando-se uma representação mental. Piaget diz que a criança adquire a permanência do objeto. Esta capacidade sinaliza a passagem para o estagio seguinte, podendo então, destacar nessa fase sensório motor, duas grandes conquistas da criança: o domínio motor e a representação mental.

Piaget denomina o período pré-operacional, faixa etária de dois a sete anos de idade. Esse é um estágio do desenvolvimento cognitivo, porque a criança neste instante representa mentalmente os objetos e acontecimentos, o que lhe permite planejar sua ação antes de realizá-la e também estabelecer relações entre objetos, habilidade que vai conduzi-la a construção dos conceitos posteriores.

Esta fase permite a criança pensar sobre os acontecimentos passados e futuros e sobre coisas que ela não está vendo, aparecendo a função simbólica.

No seu comportamento, a criança demonstra seu funcionamento simbólico, usando a linguagem para expressar ideia e se comunicar. Através do faz-de-conta ou jogo simbólico, transforma objetos e pessoas em outra coisa: um companheiro no pai, uma cadeira num caminhão, quando imita pessoas ou situações que conhece ou que viu, quando desenha, modela, pinta.

Constrói-se também a noção de conservação, os conceitos de espaço, número e as

operações lógicas, tais como classificação, seriações, etc. O egocentrismo nesta fase é um aspecto do pensamento das crianças, que vê as coisas a partir de sua perspectiva. Ela fala e se comporta como se todos vissem, sentissem e percebessem as coisas como ela. Considera o seu ponto de vista como o único possível.

O egocentrismo de que fala Piaget, não quer dizer que a criança seja egoísta, e sim que seu estágio desenvolvimento não lhe permite percorrer que existem outros pontos de vista além do seu.

Outro aspecto do pensamento no estágio da criança é a centração, onde a criança enfoca somente um aspecto da situação de cada vez, sendo incapaz de perceber situações simultâneas, o que inibe seu pensamento lógico e impede por exemplo, a realização de operações classificatórias, onde tenha de levar em consideração mais de um atributo (cor, largura, etc) do objeto.

Esta fase também marcada por outros aspectos, como a irreversibilidade, onde a criança não compreende que as coisas podem ser desfeitas, que podem ir para frente e para trás. Não compreende que as coisas podem ser somadas e subtraídas. Não entende que se possa reverter uma situação ao estado original. Só percebe estados sucessivos e seu pensamento é como um filme em câmera lenta. Cabe uma situação de cada vez, não compreende a transformação de um estado para outro. o raciocínio intuitivo, como sua característica básica deste tipo de raciocínio é que nele há o predomínio de percepção.

A criança conclui sobre o que percebe, vê duas coisas acontecerem e acha que uma é causa da outra, embora não haja uma lógica entre um fato e outro. Por exemplo, a criança abrir uma janela e vê surgir a lua e concluir que a lua surgiu porque abriu a janela. A criança nesta fase tem curiosidade de estabelecer relações entre fatos de descobrir as causas dos acontecimentos; é a etapa dos "porquês".

É importante que durante o período pré-operacional a criança seja estimulada e dirigida a continuar desenvolvendo as coordenações sensório-motoras através do fazer. É valorizando o fazer que possibilitamos a criança adquirir uma compreensão cada vez maior das situações e objetos com os quais interage.

A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a "bagagem" que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para

melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importante contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62)

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÈRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÈRE, 2001, p.47)

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÈRE, 2001)

FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DEBATE: UM VÍNCULO COM O BRINCAR EM SALA DE AULA

Porém, para que isso ocorra é essencial que os profissionais que atuam na Educação Infantil, sejam mediadores entre as crianças e o objeto de conhecimento. Neste caso a brincadeira, proporciona situações que permitem a criança produção de seu conhecimento.

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta onde o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

E segundo o MEC (1998, vol.3):

Assim cabe ao professor provocar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garanta a troca entre crianças, de forma, que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima.

Podemos então perceber que o profes-

sor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, onde a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Segundo Paulo Freire:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo, experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinando, ao longo do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, constatamos que se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa.

Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada, pois:

O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimule em prática, cotidiana, as interações por ele constituídas com as crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse sentido é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, através do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver enquanto sujeito.

Ao analisarmos a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenha o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

Nesses momentos lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem em relação a brincar caso desejem e a necessidade que tem da ajuda do adulto (MEC, v.3).

RESGATANDO OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo será desenvolvido a partir das contribuições de autores que discutem como desenvolveram os jogos e as brincadeiras num determinado tempo histórico, e que, portanto, fazem parte do universo e da cultura infantil. Assim, procuro destacar neste capítulo como procedeu o surgimento de alguns jogos e brincadeiras antigas no Brasil. No sentido de resgatá-las e trazê-las presente à memória para que sejam reconhecidas, valorizadas e praticadas no espaço escolar.

E para caminharmos pela história dos jogos e brincadeiras infantis contamos com a ajuda de autores como Kishimoto (2009, p24) relatando que: [....] A maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos.

Para a autora referenciada, o jogo de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, xadrez, jogo de fio ou cama -de- gato, jogos de trilha, gamão, tiro ao alvo, entre outros, chegaram ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses. (SANTOS, 2008, p.102)

Desse modo, também, podemos perceber a contribuição dos portugueses influenciando o folclore infantil através de versos, advinhas e parlendas.

No entanto, segundo Kishimoto (2009, p20) ”As lendas das cucas, bichos-papões e bruxas, divulgada pelas avós portuguesas aos netinhos e pelas negras amas de sinhozinhos, acompanhavam a infância brasileira e penetravam em seus jogos. ”

Portanto o autor (2009, p.24) informa que: ”Posteriormente, no Brasil, receberam novas influencias, aglutinando-se com outros elementos folclóricos como os dos povos africanos e indígenas”.

Sendo assim, nessa citação a autora relata que o Brasil sofreu profundas influencias da cultura africana e indígena. Trazendo

inúmeras contribuições de grande valor para o folclore brasileiro.

A autora relata ainda que através da linguagem oral a mãe preta transmitia para as crianças o conto, as lendas os mitos e as historias de sua terra.

Sendo assim:

A mãe-preta jamais deixava de transmitir às crianças as estórias de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses e animais encantados. Essa cultura oral evoluiu, aglutinou-se com outros elementos, mas permaneceu deixando o traço marcante do africano. (KISHIMOTO, 2009, p.28)

E para a contribuição dos índios com os jogos tradicionais infantis no Brasil Kishimoto relata que estes caracterizam-se por brinquedos junto à natureza e que desde muito cedo, eles brincavam de arcos, flechas, tacape, chocalho, jogo de fio ou cama-de-gato, peteca, esconde-esconde, jogo de pegador entre outros.

Por este motivo:

Cascudo, ao comentar a presença do elemento indígena nas brincadeiras do menino brasileiro, afirma que em qualquer registro do século XVI e XVII sabe-se que os meninos indígenas brincavam, logo cedo, com arcos, flechas, tacapes, propulsores: enfim, o arsenal guerreiros dos pais. O divertimento natural era imitar gente grande, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar. E que tais brincadeiras não eram meros passatempos como entre os meninos brancos, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta. CASCUDO, (1958 apud KISHIMOTO, 2009, p.64)

O que se percebe é que os pequenos índios misturados com os adultos participavam de tudo na tribo, portanto, as crianças da sociedade antiga desde muito cedo eram introduzidas no mundo adulto e participavam de seus trabalhos e jogos formando um futuro caçador e pescador.

De acordo com o Kishimoto:

Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não passam de forma de conduta de toda tribo. As brincadeiras não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. (2009,p.76)

É importante acrescentar que alguns jogos praticados pelas crianças indígenas vieram de jogos praticados por adulto e que estes trouxeram contribuições importantes para com os jogos tradicionais infantis no Brasil .Temos como exemplo um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, é a peteca que Segundo a autora (2009, p.74) "Em relação a peteca alguns especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil [...]" Portanto quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram os índios brincando com uma espécie de bola achatada de couro ou palha, em que se enfiam penas, chamavam-na de peteca que em tupi significa bater.

Porém segundo Kischimoto (2009, p.79) "A cabra-cega nem sempre foi brincadeira típica de crianças. Em tempos passados, relata Àries, é muito apreciada por adultos". Algumas obras de pintores radicados no Brasil como Orlando Teruz mostram a imagem de crianças brasileiras em suas telas desde o início da década de 30, que de acordo com a autora (2009, p.78) "[...] o artista retrata o mesmo tema da brincadeira, demonstrando a permanência e a tradicionalidade da cabra-cega na infância brasileira. [...]"

Portanto, segundo Kishimoto, (2009, p.80), a obra de Milton Costa "A roda "de 1942, "[...] mostra, mais uma vez, a preferência da criança pequena e até das maiores, por cantigas de rodas. Cantadas e dançadas nos tempos passados, continua presente ainda hoje no repertório infantil [...]"

Segundo a autora, a obra de Carlos Scliar "Na rua" retrata o cotidiano das cidades tranquilas, onde o carro e a explosão imobiliária ainda não tinham tomado as ruas. Temos como exemplo a cidade de São Paulo que entre 1900 e 1940, segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989), "apresentava um ritmo de vida bastante tranquilo, preenchido por inúmeras atividades sociais e de lazer. As ruas eram bem iluminadas a lampião de gás, havia bondes puxados a burro[...]"

A rua era também o espaço de integração entre cidadãos, através de brincadeiras e atividades de lazer. Esconde-esconde, acusado, pula-sela, jogo de bola na mão, bolinhas de gude, futebol, varinha –tangendo- rodas, pipas, cantiga de rodas, bonecas e outras brincadeiras preenchiam o cotidiano de diversos grupos infantis daqueles tempos. SILVA; GARCIA; FERRARI, (1989, apud KISHIMOTO,2009, p.82)

Dessa forma, Kishimoto (2009, p.83) relata que: "a rua enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças. Nos bairros operários, nas regiões do Brás, Moóca e Barra funda, imigrantes italianos aglomeravam-se em habitações coletivas e crianças aproveitavam espaços das ruas para expressar suas brincadeiras. [...]". Portanto, estes jogos e brincadeira eram praticados nesses espaços coletivos e perpetuados através da oralidade, onde as crianças brincavam naquele tempo de diversas brincadeiras e jogos tradicionais infantis.

De acordo com Smole; Diniz, Candido afirmam que:

Antigamente, a brincadeira estava garantida pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques. Hoje as crianças vêm sistematicamente perdendo o espaço, especialmente para o brincar coletivo. Se eram comuns brincadeiras de corda, bola, bola de gude, pegador e outras, nas ruas e quintais, atualmente elas já não têm lugar nos condomínios e apartamentos ou não podem ser feitas por crianças que fora das escolas, têm que trabalhar cada vez mais cedo ou realizar uma enorme quantidade de atividades extracurriculares. (SMOLE; DINIZ, CANDIDO, 2000, p.13)

Nesse sentido, entendemos que antigamente as brincadeiras infantis estavam garantidas nestes espaços, mas segundo Kishimoto (1998, p.27) em decorrência do acelerado processo de: "[...] industrialização e a urbanização alteraram o panorama das cidades, eliminando os grandes espaços públicos apropriados à expressão lúdica e levando ao esquecimento grande parte das brincadeiras infantis. "

Assim como nos dias atuais segundo Reis:

Em decorrência de vários fatores, como a falta de espaço e a violência nas cidades, as brincadeiras de rua e de quintal deram lugar a horas e horas passadas na frente do computador, da televisão e do vídeo game. A questão não reside na tecnologia em si, mas na dosagem do tempo gasto em cada atividade [...]. (REIS,2009, p.9-10)

Atualmente os pais procuram ocupar cada vez mais as crianças com atividades extracurriculares durante o período em que não estão na escola. Isso tudo veio contribuir para que os jogos e as brincadeiras infantis ficassem ao esquecimento. Portanto, resgatar os jogos e as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, é trazer de volta para a escola uma herança que faz parte do patrimônio histórico social de nossa sociedade, que quase sempre são esquecidos ou ignorados, mas que devem ser transmitidos ás gerações futuras, pois resgatam um passado valiosíssimo contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. "[...] resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. "(O ENSINO DE ARTE E DE EDUCAÇÃO FÍSICA – POSEAD, 2011,p.75). Vem a ser uma forma de valorizar e trazer à memória outras formas tradicionais de brincar, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende.

RESGATANDO O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? "Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) "como garantir o direito de a criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado? "

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]"

De acordo com Maluf (2009, p.29) "Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor. "

Assim para Maluf:

Independente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. (2009, p.29)

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender. Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. " Portanto para o autor (2009, p.33) "Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.

Assim é preciso que:

O adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, a auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.WAJSKOP,(1999, apud MEYER,2003,p.42)

Segundo Maluf (2009, p. 33) "É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades".

Nesse sentido Meyer relata que:

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que acontecem em nossa sala, e consequentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário. (2003, p.42)

No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14) "quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]." Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

De acordo com Santos:

Quando nos recordamos de nossa infância, são muitas as lembranças que permeiam nossas cabeças. Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho. (SANTOS, 2008, p. 101)

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) " quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer. ".

Portanto para Santos:

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. (2008, p. 101)

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças.

Dessa forma, Pereira faz nos entender que:

O ato de brincar é um legado dos nos-

sos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança; está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 8)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó "estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em conclusão parece indicar um ponto final, dar por terminado o caminho, mas não pretendemos aqui fechar esse assunto que é rico e vasto em sua constituição. Isto nós comprovamos quando iniciamos a pesquisa sobre a brincadeira no espaço da Educação Infantil, onde o brincar, anteriormente não era muito discutido, pesquisado e valorizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Adrianne Ogêda. Prática de ensino 5.v. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.