

3.1.2 O desenvolvimento da criança pelo brincar na educação infantil crianças de 4 a 5 anos

M. A. CONCEIÇÃO (1); E. H. KATO (2) e A. COSTALUNGA (2)

(1) Licenciada em Pedagogia, Área da Educação, Universidade de Santo Amaro – Unisa, São Paulo – SP. Brasil.

marliaparec19@gmail.com

(2) Docentes do curso de Pedagogia, Área da Educação, Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UNIÍTALO, São Paulo – SP. Brasil

COMO CITAR O ARTIGO:

CONCEIÇÃO, M. A.; KATO, E. H. e COSTALUNGA, A. **O desenvolvimento da criança pelo brincar na educação infantil com crianças de 4 a 5 anos.** URL: www.italo.com.br/portal/cepep/revista_eletronica.html. São Paulo SP, v.9, n.2, p. 89-128, abr/2019.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que apresenta o quanto o brincar é importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Através dos diversos tipos de brincadeiras, próprio da faixa etária, foi possível fazer um levantamento dos benefícios do brincar para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, para tanto mostramos a importância do brincar. Ao final do trabalho, concluiu-se que o brincar e o brinquedo têm grande importância para a educação infantil e que deve fazer parte deste universo.

Palavras-chave: Criança, Brincar, Brinquedo, Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

It is a bibliographical research that presents how much play is important in learning and child development. Through the various types of games, typical of the age group, it was possible to make a survey of the benefits of playing for the development and learning of children, for this we show the importance of the toy. At the end of the work, it was concluded that play and toy have great importance for early childhood education and should be part of this universe.

Keywords: Child, Playing, Toy, Child Development.

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse por este trabalho teve como ponto de partida a observação da pouca importância dada, pelos educadores, ao brincar na educação infantil. Não é levado em consideração, por grande parte destes profissionais, que o brincar possibilita descobrir muitas coisas sobre as crianças, porque durante a brincadeira, a criança é mais espontânea e acaba por revelar muito de si e conseqüentemente do desenvolvimento de sua aprendizagem.

O brincar, principalmente na educação infantil, é um fator importante para a aprendizagem das crianças. Por meio deste, elas desenvolvem a imaginação, assumem papéis, brincam de faz de conta, interagem com as outras crianças, porque brincar ajuda no desenvolvimento infantil.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como, a educação, o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (KISHIMOTO, 2011,P 45).

Na rotina da educação infantil, é necessário que se inclua diversas brincadeiras e que o educador aprenda a valorizar o brincar como fonte de aprendizagem para as crianças.

Para comprovar isto, retrato, no primeiro momento, a história e a função da educação infantil. Relato como foi o surgimento dos parques infantis criados por Mario de Andrade. Mostro também a importância do brincar para as crianças da educação infantil e como este deve fazer

parte da rotina delas, pois, além de contribuir com o desenvolvimento, garante o direito de se comunicarem e interagirem.

Apresento as brincadeiras que não se perderam através do tempo e são passadas até hoje de geração para geração, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Por fim, por meio de pesquisa, demonstro e concluo que o brincar, as brincadeiras e o brinquedo são importantes e devem ser valorizados na educação infantil.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

Houve um tempo em que não existiam crianças no mundo. Apenas adultos em miniatura. Foi só no século XVII que surgiu a ideia de infância: a sociedade começou a perceber que aqueles pequeninos seres tinham um jeito de pensar, ver e sentir característicos. Com a descoberta da infância nasceu, também, a preocupação com a educação infantil.

A criação de escolas para esse nível de ensino começou no século XVIII, com a Revolução Industrial. A inserção da mulher no mercado de trabalho no Brasil fez surgir os primeiros estabelecimentos de educação Infantil no país, no final do século XIX. Eles eram filantrópicos até a década de 1920, quando se iniciou um movimento pela democratização do ensino. Assim, as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãs e ganharam o direito de ser atendidas em suas necessidades específicas para se desenvolverem.

Tradicionalmente, o cuidado e a educação da criança pequena era assumida pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de

parentesco nas sociedades primitivas, de “mães mercenárias” presentes a Idade Antiga, além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo, e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil, segundo a forma como entendiam este desenvolvimento, forma esta contaminada pela maneira como o destino social da criança atendida era pensado (OLIVEIRA, 2001, p 12).

A educação infantil trazia consigo a ideia de assistencialismo, mas percebe-se que o atendimento era diferente dependendo de sua classe social. Aos filhos da classe média, pensava-se numa educação visando ao seu desenvolvimento afetivo e intelectual e às crianças pobres, era voltado para a necessidade de cuidar e proteger.

O delineamento da história da educação infantil em nosso país (Kramer, 1984; Vieira, 1986; Kishimoto, 1988; Oliveira, 1988; Kuhlmann Jr., 1990; Civiletti, 1991; dentre outros) tem trazido novas luzes à questão. Na verdade, historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado na educação infantil tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2001, p 17).

Esta visão assistencialista nas creches só foi pensada de forma diferente, quando a classe média, buscou atendimento nesta instituição. Assim, foi pensada uma proposta de caráter pedagógico e educativo para as crianças menores, comprometida com o desenvolvimento e sua aprendizagem.

Também em relação à creche no Brasil, temos apontado tal perspectiva política. Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas (OLIVEIRA, 1988 in: EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITOS OLHARES, 2001, p 18).

O atendimento à educação infantil vem sendo chamado a responder às necessidades sociais próprias da sociedade contemporânea, principalmente da família moderna, necessidades essas que se modificaram, fundamentalmente no tocante ao papel da mulher. Estas necessidades podem ser focalizadas sob dois aspectos determinantes: o primeiro relaciona-se ao trabalho da mulher em jornada completa fora da célula familiar para poder garantir, com a entrada de mais um salário, a sobrevivência da família em suas exigências básicas, o segundo diz respeito à realização pessoal da mulher – ser individual e social – através da execução de um trabalho profissional.

Aliados a estes fatores resultantes das transformações da sociedade contemporânea, é indispensável realçarmos as tendências teóricas que influenciaram o sistema educacional brasileiro. Deixando suas marcas no caráter do atendimento da educação infantil, tais tendências também têm sua origem nos complexos sociais.

O panorama até aqui delineado expressa um estado de interrogações, de indefinições referentes a uma concepção segura de educação infantil. Por um lado, justifica-se o acolhimento das crianças em instituições infantis para que seus pais fiquem liberados para o trabalho, garantindo a manutenção da vida familiar. Por outro lado, porém, a educação infantil já tem sua marca na história da educação no

Brasil há mais de um século, e não conseguiu ainda priorizar, substancialmente, o caráter pedagógico possível para este nível de ensino, crescendo qualitativamente diante das principais tendências e fatores que o vem influenciando (OLIVEIRA, 2001, p 55).

As escolas de educação infantil foram criadas através de modelos de países estrangeiros e para uma classe social de melhor poder aquisitivo.

Quando se pensou nas creches paulistanas sua função era ser assistencialista.

Independentes para que foram criadas, as creches, seja nos locais de trabalho, ou com fins filantrópicos e os “parques infantis” da cidade de São Paulo, sua principal intenção era atender os filhos das mães que trabalhavam fora. A educação seria baseada no cuidado e atendimento à criança pequena.

Como mostra Kishimoto (1985), os primeiros jardins de infância, precursores das escolas de educação infantil de hoje, surgiram a partir de modelos desenvolvidos em outros países, voltados para crianças de famílias mais abastadas. Em São Paulo, as primeiras iniciativas dirigidas para crianças das camadas trabalhadoras possuíam um cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Tanto as creches nos locais de trabalho, como as creches filantrópicas e, menos acentuadamente, os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender às necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância (KISHIMOTO apud CAMPOS, 2011, p 103).

Aos poucos, o poder público começou a assumir a responsabilidade pela educação infantil, Considerando-a como primeira etapa da educação básica.

Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos, assegurando o direito da criança de brincar, criar e aprender. Ao pensar assim temos grandes desafios; o de pensar nas instituições de educação infantil como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos produtores de cultura e históricos, seres sociais.

2.1 Os centros de educação infantil- C.E.I.S

A primeira etapa da educação infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 3 Anos nos Centros de Educação Infantil (C.E.I), também conhecidos por “creches”.

As creches tiveram sua origem na França no período de 1770 na Aldeia de Ban de la Roche na região de Voges, organizadas pelo pastor João Frederico Oberlim, decorrente da necessidade de dar assistência aos lactentes e crianças de famílias cujas mães trabalhavam no campo.

Porém, durante a Primeira Guerra, Mundial, a necessidade da creche aumentou muito na Europa e na América, pois era cada vez maior o número de mulheres trabalhando na indústria em substituição aos homens que se alistavam, e em razão também dos órfãos de guerra que necessitavam de um atendimento em tempo integral.

No final do século XX a creche surgiu no Brasil com a função de combater a pobreza e a mortalidade infantil e na década de 20 iniciaram-se movimentos de protestos nos centros urbanos reivindicando creches para os filhos dos operários que na sua maioria eram imigrantes europeus.

Em 1943 o Presidente Getúlio Vargas procurando regulamentar as difíceis relações entre empregados e patrões, acrescentou ao texto da CLT o artigo 389 que as empresas que

possuíssem mais de 30 mulheres seriam obrigadas a manter um local onde as funcionárias pudessem amamentar os seus filhos.

O avanço da industrialização no país a partir da década de 50, o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e a redução do espaço de brincar das crianças pela expansão imobiliária nas médias e grandes cidades causaram um aumento da demanda para tal serviço.

Os movimentos feministas na década de 60 passam a lutar por uma creche que atendesse a todas as mulheres, independente da sua necessidade de trabalho ou classe econômica, considerando como um direito à educação da criança pequena. Gradativamente as pessoas passam a identificar a creche não apenas como um serviço de assistência social para as crianças e/ou filhos de trabalhadoras pobres, mas como instituição indispensável ao processo educativo.

A educação infantil passa a ser pensada como uma forma de oferecer , em complementação à ação da família, condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, além de promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando, seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Embora as concepções sobre creche tenham mudado na lei ainda se reflete na prática de muitos serviços à definição do dicionário Aurélio que carrega uma conotação preconceituosa e ultrapassada: estabelecimento que dá assistência diurna às crianças de pouca idade cujas às mães são necessitadas ou trabalham fora do lar.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e as EMEIs da rede de ensino paulistana, como direito do cidadão e dever do Estado. Tal concepção também aparece

no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A produtiva integração dos Centros de Educação Infantil (CEI), com as Escolas Municipais de Educação infantil (EMEI), formando o nível que a legislação chama de Educação Infantil, tem requerido que seja superada a histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar da criança e a pré-escola como um ambiente de educá-la.

2.1.1 As Escolas Municipais de Educação Infantil – E.M.E.I.s

A EMEI abarca hoje o atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade, visando ao pleno desenvolvimento das mesmas, sejam nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A educação infantil passou por um longo processo de mudanças que garantiu a mesma uma nova identidade e grandes conquistas legais.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que continua sendo hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

Para Arroyo (2000, p.03), “a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do estado e da sociedade como um todo”.

2.1.2.1 A Educação Infantil e o “Cuidar”

De origem latina, a palavra cuidar é mais frequentemente associada ao verbo cogitare, embora também encontremos referência a sua origem na palavra, também latina, curare, derivada da primeira. O dicionário etimológico da língua portuguesa de Rodrigo Fontinha (s.d.) é um dos poucos pesquisados em que a palavra cuidar aparece como tendo sua origem tanto em cogitare quanto em curare. Na primeira, o sentido é de pensar, supor, imaginar; e, na segunda, tratar de, pôr o cuidado em.

Cuidar não é um ato isolado, mas um conjunto de atitudes em benefício do outro. Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, embora esses aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível.

As atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças, o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinada, embora apropriadas de modo único e inovado.

Cuidar da criança é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma (SÃO PAULO, 2006, p 18).

Educar é ajudar a criança a conhecer a si mesma. A expressar suas intenções, pensamentos e sentimentos, e a ser mais confiante em relação a si. Quando se promove as interações entre os parceiros,

infantis e adultos nos contextos educativos elas aprendem coisas que lhe são muito significativas.

Já educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que levam a constituir-se como um sujeito histórico. Ao fazê-lo, a criança desenvolve sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, formando um autoconceito positivo em relação a si mesma. (SÃO PAULO, 2006, p 19)

O professor precisa garantir no cotidiano da educação infantil que eles vivenciem diferentes situações e que possam desenvolver sua autonomia. O ambiente deve estar organizado de forma que possibilite a criança ampliar suas experiências e aprendizagens, utilizando variados recursos.

A aprendizagem acontece pela mediação daquilo que é encontrado em seu ambiente e pela ação mediadora daqueles com as quais ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças.

Nas instituições de educação infantil um parceiro muito importante é o professor, que tem que responder á especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atuar como um mediador especial, como um recurso que elas dispõem para aprender.

No decorrer das interações que estabelece com elas o professor busca ser sensível a sua necessidades e desejos, fortalece as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos dentre eles os tecnológicos e os éticos (SÃO PAULO, 2007, p 23).

As ações do professor junto às crianças devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas como forma de pesquisar maneiras de cuidar-lhes e educar-lhes.

Aprender a relacionar-se e ser acolhido e atendido em suas necessidades, ter amigos, conversar, explorar o mundo e brigar com um companheiro são alguns dos principais elementos que promovem o desenvolvimento infantil.

Relacionar-se com outras crianças na educação infantil de modo mutuamente agradável constitui tarefa fundamental não só pela importância das interações infantis na aprendizagem, mas em contrapartida à crise de solidariedade que marca hoje nossa sociedade, tão individualista.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro, porém ainda precisa construir muitos consensos, como a ampliação de políticas para a educação das crianças de zero a 6 anos e de refletir sobre as diferentes infâncias.

A educação infantil, é a primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças.

Durante a segunda metade do século XX, precisamente em 1961, foi aprovada a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual, em seus artigos, incentiva as empresas e indústrias à criação de instituições pré-primárias.

No ano de 1996, foi instituída a Lei 9394/96, a qual propõe que os municípios sejam incumbidos de oferecer Educação Infantil. De

acordo com o artigo 11, a Educação Infantil não deve ser priorizada enquanto não forem atendidas as demandas do Ensino Fundamental:

Art. 11 - 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).

A Lei 9394/96 estabelece, ainda, as finalidades da Educação Infantil, como esta será ofertada e como se dará a avaliação nessa modalidade de ensino, conforme vemos a seguir:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. 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 cinco anos de idade.

Art. 31. 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).

2.3 Parques Infantis

Na primeira metade do século XX, quando a humanidade vivia um momento de grande intolerância e barbárie, Mário de Andrade soube buscar o melhor de seu tempo: olhou para as crianças, para a arte e para a cultura de seu país e criou os três primeiros Parques Infantis (PIs).

...”os parques eram construídos em grandes terrenos escolhidos em bairros operários, eram espaços abertos, com uma pequena edificação coberta, não sendo de forma nenhuma semelhante a uma sala de aula” (SÃO PAULO, 2010, p16).

Os Parques Infantis tinham especificidades e ainda uma grande preocupação com a criança e a educação extraescolar. Isto porque, por não serem escolas, nem tão pouca educação infantil, iguais as pré-existentes, eram locais onde existia um projeto que abrangia tanto os alunos da escola, como os da educação infantil que as frequentavam em horários alternados.

As atividades desenvolvidas nos parques faziam parte da integração de vários níveis, a criança, o jogo, a cultura, educação e saúde, e estes estavam integrados ao Departamento Cultural (DC) com o atletismo, divertimentos públicos, bibliotecas e documentação social (SÃO PAULO, 2010, p14).

Os parques não escolarizavam, seu lema era o de educar, assistir e recrear; assegurava o direito da criança de ser criança, levando em conta todas as dimensões humanas, a física, intelectual, cultural, lúdica e artística.

Embora os parques fossem destinados às crianças de mais de 3 anos, não tinham o enfoque nas mães e sim na própria criança, porém a família estava sempre presente, nas festas como portadora de uma cultura dentro da diversidade existente no país.

O projeto de Mário de Andrade colocava a criança em primeiro lugar, dando oportunidade aos adultos de conhecê-la ao valorizar a infância, buscando as tradições culturais brasileiras.

As principais atividades dos parques eram os jogos, as brincadeiras e o folclore; as crianças participavam intensamente do projeto de construção da Cultura Nacional.

Mário de Andrade acreditava que a criança não só aprende e consome cultura, mas ela faz cultura, representa sua classe social ou reproduz as culturas as quais está exposta.

Aos poucos através de pesquisa, os funcionários dos parques foram conhecendo tanto as famílias quanto às crianças que os frequentavam, suas necessidades e suas carências, passando desta forma a dar maior atenção à saúde, à higiene, à alimentação, mas não descuidando dos demais aspectos educativos.

Um dos motes para as ações e propostas pedagógicas dos parques era resgatar uma cultura nacional “legítima” ,o que se daria,

sobretudo, por meio de atividades culturais voltadas para a pesquisa folclórica de caráter regionalista. Do ponto de vista da elite intelectual paulistana, a “cultura brasileira” deveria ser o elo para toda a nação. Daí a preocupação de se educar e cuidar do aluno “parqueano” por meio de atividades recreativas e assistenciais, que envolviam educação física, jogos, músicas, cantos, bailados, trabalhos manuais, bibliotecas, festivais, além da assistência médica e alimentar, que tinham como bandeira a distribuição de copos de leite e frutas.

“Oliveira (1985) nos lembra de que, ao lado das justificativas explícitas, fatores externos também se fizeram presentes na implantação dos Parques, uma vez que” (...) as propostas do movimento escolanovista europeu e americano eram, na época, defendidas por educadores brasileiros que propunham a propagação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Froebel” (SÃO PAULO, 2010, p15).

Uma das grandes preocupações de Mário de Andrade era fazer com que as tradições populares fossem conhecidas pela elite, que através delas pudessem valorizar o folclore nacional formando, assim, a identidade nacional.

Mário concebia o diferente como sendo o outro que faz parte de um conjunto da população, que por sua vez constrói a identidade nacional.

Podemos dizer que nos parques as crianças eram vistas como um sujeito ativo, empenhado no processo de continua interação com seus pares adultos e com o ambiente e cultura, estando disponível para uma interação construtiva com o diferente de si e com o outro.

2.3.1 O brincar - um direito assegurado por lei

O brincar é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil. A Declaração dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário,

foi adotada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959, tendo em conta a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial, sendo o direito de brincar explicitado no Artigo 31, cujo texto diz: “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.”

“Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.” (O DIREITO DE BRINCAR,2012)

E o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza no seu artigo 4:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

E, no Artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se.”

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação (1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas

brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22).

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), em seu primeiro volume, a brincadeira é apresentada como uma linguagem infantil.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar -se. [...] toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p.27).

Para Freud o brincar é um meio para alguém conhecer as características do conhecimento psíquico do sujeito, assim como os sonhos e outras formas de manifestação dos conteúdos inconscientes.

Segundo Carvalho:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional

sociologicamente instituída. e produtora de uma cultura própria (CARVALHO, 2007, p.3).

Winnicott (1975, p. 61) aborda que o natural é brincar, os psicanalistas se ocupavam mais com o conteúdo da brincadeira do que um olhar a criança que brinca e escreve sobre o brincar como uma coisa em si.

As brincadeiras apresentam diferentes modalidades: simbólicas, de construção e tradicionais. Quando as mesmas fazem parte do cotidiano educativo, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da gestualidade, da memória e da capacidade criativa da criança.

De acordo com Oliveira:

“Com a criança, o brincar dá continuidade a características válidas para outras vivas, mas também as prolonga, aperfeiçoa e especializa, havendo se convertido numa das estratégias selecionadas pela natureza e pelo próprio homem, na formação de sua autonomia e sociabilidade” (OLIVEIRA, 2002).

Para Winnicott, a brincadeira é universal e faz parte da saúde da criança e também:

“(…) a brincadeira facilita o crescimento, e portanto a saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na terapia: finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especialização do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (WINNICOTT, 1975, p.63).

2..3.2 O brincar na Educação Infantil

As brincadeiras tradicionais transmitidas de geração em geração são muito apreciadas pelas crianças e constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras das quais as crianças gostavam de participar antigamente continuam presentes ainda hoje: esconde-esconde, cabra-cega, jogos com pião, fantoche, balanço, boneca, pula-sela, amarelinha, jogos com bola, corda, gincana, jogos de pontaria ou de precisão, jogos de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais, etc. Seu caráter previsível possibilita que seus enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades.

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras se modificam, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária (KISHIMOTO, 2011 p 43).

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem e que incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros, adultos e crianças.

Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de

imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar uma atividade à parte, paralela de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos!

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos

Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, o autor compreende que se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeira, por outro lado tal reprodução se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

3 O BRINQUEDO

O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de

reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2011, PP 20-21).

Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e ao gênero do público ao qual é destinado.

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para a educação infantil de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2011, p 21).

“O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria”. (KISHIMOTO 2011 p 67)

Dessa forma, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde “ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros” (GARBARINO E COLAB.1992 in: KISHIMOTO ,2011, p 77).

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY , 1998, p131).

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É brincando que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetivos externos.

No ato de brincar, no entanto, os objetivos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim, é alcançada uma

condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY , 1998, PP 126-127).

Na brincadeira, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, brincando, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. No ato de brincar, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia á ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY , 1998, pp 128-129-130).

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança., em que, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento

diário; é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o ato de brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brincar fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas- tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.

À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito (VYGOTSKY , 1998, pp134-135).

3.1 O jogo

O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança, também estimula a concentração, a atenção, além de envolver regras, percepção de tempo e espaço.

Kishimoto afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de

construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e de democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Kishimoto (1999, p.40) ainda comenta que “os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças”.

3.1.1 Brincadeiras de faz de conta

No faz de conta a criança atribui diferentes sentidos para as suas ações. Assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades.

Criam, imitam personagens vistos ou imaginados nas suas vivências.

Nas brincadeiras de faz de conta, muitas vezes chamadas de jogos dramáticos as crianças aprendem a reproduzir com mais detalhes gestos e as falas de pessoas em certos papéis sociais ou de personagens de filmes ou de histórias lidas, ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens; corporal, musical, verbal (SÃO PAULO, p 55-56).

Ao brincar de faz de conta a criança aprende a lidar com os imprevistos, com as regras e com o imaginário, abrindo espaço para a fantasia, pois modificam personagens, enredos ou regras de uma

brincadeira. Nestas brincadeiras desenvolvem importantes habilidades e vivenciam experiências da vida cotidiana em diferentes momentos.

O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (KISHIMOTO, 2011 p 44).

Quando brinca a criança experimenta através da imaginação novas formas de ser e de pensar. Por isso ela decide sobre o que, como, com quem, com o que, quanto tempo e onde brincar. Pode também decidir não querer brincar.

Ao brincar com outras crianças, vai descobrindo novas maneiras de interagir com o outro. Quanto mais vai apropriando-se desse mundo imaginário, mas facilidade tem de construir cenários para neles brincar.

Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que têm que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Elas também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto (SÃO PAULO, 2007, P 57).

3.1.2 A aprendizagem e o brincar

Um primeiro aspecto que podemos apontar que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagens afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento

diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (VYGOTSKY1987 p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser. Essas observações levam-nos a perceber que a brincadeira requer o aprendizado de uma forma específica de comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados.

Mas de que maneira se constrói e se organiza esse modo de comunicar? Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos.

Outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz de conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos

jogos/brincadeiras com regras preexistentes (bola de gude, amarelinha, queimada, etc.). É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógicas e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, argumentar e a negociar.

O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimento e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessárias o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades

conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004).

Esses esquemas, contudo, não são estáticos, mas transpostos e transformados de um contexto para o outro. Nesse sentido, são influenciados tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças.

Desse modo, ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição. É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de

ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças e os adolescentes é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar.

Ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o

ensino de conteúdos. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimento, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o dia da experiência da brincadeira como cultura. Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Ao brincar num contexto de faz-de-conta, a criança subordina os objetos e sua própria ação ao campo do significado. Segundo Vygotsky (1991), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica.

Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais (a situação na qual ocorre a brincadeira, os objetos presentes etc.). No faz-de-conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo do significado. Mas essas ações ainda ocorrem no faz-de-conta como

ocorrem na realidade. E os objetos que substituem outros objetos ou coisas são similares aos objetos ou coisas reais.. a criança em idade pré-escolar ainda necessita de um pivô, de um suporte para lidar com o campo do significado. Daí porque os temas mais comuns das brincadeiras de faz-de-conta de crianças nessa faixa etária são temas vinculados a seu cotidiano: a criança brinca assumindo os papéis de personagens que lhe são familiares (mãe, pai, filho, motorista etc.); os animais e os objetos representados fazem parte da realidade que a criança conhece.

Enfim, é preciso deixar que as crianças brinquem, é preciso aprender com elas a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com elas, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi possível conhecer um pouco mais sobre o “mundo” infantil. Foi possível mostrar ao contar a história dos parques infantis que o seu caráter lúdico e pedagógico deixou marcas na cidade que permanecem vivas até hoje, nas práticas educacionais, nos tempos, nos espaços e na arquitetura de cada uma das 867 unidades (CEI e EMEI) que compõem o imenso cenário desta cidade que é São Paulo.

Além disso, apontou para, como o brincar ajuda no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto em atividades

dirigidas ou livres, proporcionando momentos de interação entre as crianças, onde aprendem coisas que lhe são muito significativas, exercitam a sua autonomia, preferências e convivem com suas diferenças.

Por meio dos estudos de Vygotsky que defende o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, pontuando-a como uma atividade que coloca desafios cognitivos importantíssimos, abrindo espaços de construção da sua subjetividade e de conhecimento sobre o mundo, foi possível ampliar ainda mais os conhecimentos acerca da importância do brinquedo e a relação com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças

Assim também foi possível comprovar que o brinquedo, além de proporcionar aprendizagem, ajuda no desenvolvimento infantil de forma geral e educa de uma forma prazerosa.

Foi possível mostrar que algumas das brincadeiras que conhecemos hoje passaram de geração em geração e devem ter seu espaço na rotina da educação infantil, porque preservam a cultura da infância, aproximam crianças e adultos e têm a sua eficácia comprovada, já que gerações e gerações aprenderam muitas coisas por meio de brincadeiras e brinquedos eternizadas

Infelizmente, na minha atividade diária como professora, observo que embora o brincar seja importante para a educação infantil, os benefícios que traz para a aprendizagem da criança são pouco discutidos.

Vejo que são necessárias mais discussões sobre o assunto, evidenciando a importância e significado da brincadeira na educação infantil. É importante que se mude a ideia de que brincar é só para passar o tempo da criança, que se use o brinquedo como uma ferramenta na construção do conhecimento. Desta forma, acredito que poderemos ter pessoas, mais conscientes do seu papel, comprometidas

com o desenvolvimento das crianças e que levem a sério a importância do brincar para o universo infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem.

Pude verificar que há bastante material disponível para pesquisa sobre o assunto, só faltam as pessoas que estão envolvidas com a educação infantil buscar conhecer mais sobre o assunto.

Concluí meu trabalho com muita satisfação, pois consegui com o material selecionado elaborar a pesquisa de forma a atingir meus objetivos que foi mostrar a importância do brincar para a educação infantil. Não foi uma tarefa fácil, exigiu esforço e comprometimento, mas valeu à pena, porque o trabalho finalizado, possibilitou-me outra visão sobre a criança, o brinquedo e sobre o processo de ensino-aprendizagem na infância. Com certeza darei continuidade aos estudos sobre este tema, ampliando mais e mais meus conhecimentos acerca do universo lúdico da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8069/90. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF. 1996.

BRASIL. M. da E. e do D. S. de E. F. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGERE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escola no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, V. B., (org.) e outros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. São Paulo: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O direito de brincar. Disponível em: <http://www.ipadireitodebrincar.org.br/direito-de-brincar/> acesso em dezembro de 2012.

SÃO PAULO. S.M.E **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO. S.M.E **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO. S.M.E **Percursos de Aprendizagens: Jogar e brincar – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**. SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO. S.M.E **São Paulo é uma escola- Manual de Brincadeiras**. SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. S.M.E **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElis da cidade de São Paulo**. SME/DOT, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G., **Brincar na pré-escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1975.