

**FACULDADE CAPIXABA DA SERRA
PEDAGOGIA**

KAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SERRA
2013

KAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Geruza Ney Alvarenga

SERRA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix. Serra, ES.)

M188j MAGALHÃES, Karoline da Silva.
 Jogos e brincadeiras na educação infantil. / Karoline da Silva
 Magalhães. – Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2013.

42f.

Orientador: Geruza Ney Alvarenga

Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade
Capixaba da Serra – Serravix 2013.

1. Lúdico. 2. Educação infantil. 3. Aprendizagem. I. Alvarenga,
Geruza Ney. II. Faculdade Capixaba da Serra - Serravix. III. Curso de
Pedagogia. IV. Título.

CDD:370.15

KAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Programa de Graduação em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em _____ / _____ /20_____

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Ms. Geruza Ney Alvarenga
Faculdade Capixaba da Serra
Orientador

Profº Ms. Omar Delgado Carrasco
Faculdade Capixaba da Serra
Membro 1

Profº Ms. Paulo Roberto Nunes Scarpatti
Faculdade Capixaba da Serra
Membro 2

Dedico a minha mãe, com todo o carinho.
Ela que sempre acreditou em mim e me
apoiou e acreditou no meu sucesso.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado durante esses anos. A minha mãe, meu esposo, pelo carinho e pela compreensão, por ter acreditado em mim. A orientadora Geruza, pela compreensão e paciência. Aos professores que contribuíram para o meu conhecimento.

[...] se o mundo é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exigir o pensar certo – que assuma a mudança esperada. Do ponto de vista do pensar certo, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. (PAULO FREIRE).

RESUMO

O estudo realizado aborda a importância da brincadeira para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Dentre as teorias, as de Piaget e Vygotsky muito contribuíram para a elaboração deste estudo, pois visa à criança como ser ativo na construção do conhecimento, valorizando a experiência social e cultural. Este trabalho possibilita a pesquisa das várias manifestações infantis através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, proporcionando o entendimento de sua importância dentro do contexto escolar, pois, propiciam estímulos no âmbito psicomotor, afetivo e social. Além disso, ressalta-se o papel do brincar a partir do ponto de vista psicológico, pois possibilita que a criança, através da relação com o mundo, expresse seus desejos e sentimentos, ou seja, a criança passa a expressar aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Finalmente, o estudo aborda a importância do papel do professor dentro do processo lúdico educativo, demonstrando que este deve ser um estimulador capaz de favorecer o desenvolvimento das forças criadoras, gerando oportunidades para que elas se manifestem. Para que a teoria se torne prática, é necessário que todos os educadores estejam engajados e comprometidos em prol de uma educação transformadora, democrática e humana. Somente assim a possibilidade de uma educação de qualidade, se tornará realidade.

Palavras Chaves: Lúdico, educação infantil, aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
2. O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	16
2.1. A CRIANÇA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	18
3. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO...20	
3.1. OS JOGOS.....	20
3.1.1. CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS.....	23
3.2. OS BRINQUEDOS.....	26
3.3. BRINCADEIRAS.....	28
3.3.1. TIPOS DE BRINCADEIRAS.....	30
3.3.2. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS.....	32
3.3.3. BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO.....	33
4. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	34
4.1. O BRINCAR LIVRE E O BRINCAR DIRIGIDO.....	36
4.2. ORGANIZANDO O ESPAÇO E A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS.....	37
4.3. A AVALIAÇÃO.....	38
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi elaborada visando um aprofundamento teórico no que se refere à história da educação infantil, como também o processo de desenvolvimento que a criança adquire na educação infantil, e partindo dessa reflexão, analisar a prática cotidiana e suas possibilidades de mudança. O objetivo desse trabalho é identificar, refletir e fazer uma relação sobre como é importante o brincar para o desenvolvimento e crescimento do cognitivo da criança de 03 a 05 anos na educação infantil.

A brincadeira faz parte do mundo da criança, sendo assim elas aprendem melhor socializando com mais facilidade, trabalham o espírito de grupo, tomam decisões e acabam percebendo melhor o mundo dos adultos.

Brincar significa uma organização da prática pedagógica que o professor desempenha, é uma forma de abandonar a educação formal – aquela em que as crianças ficam sentadinhas no banco escolar - absorvendo assim o lúdico utilizando os jogos como instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

Através do brincar que a criança desenvolve a capacidade motora, a criatividade e aprende a tomar decisões, e isso não é tudo, o lúdico torna a aula mais alegre, atraente para os alunos, mas essas brincadeiras não devem ser puramente por brincar devem gerar uma integração entre as matérias curriculares.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui para a criança um nível elevado de desenvolvimento, já que vem livre e espontaneamente do interior de cada um.

Através das brincadeiras as aulas podem se tornar prazerosas pois elas já fazem parte do dia a dia do aluno.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Até meados do século XVII, a mistura das idades nos auditórios de ensino, onde todos aprendiam as mesmas coisas pelos mesmos métodos, era comum. Não existia uma instituição educativa específica para as crianças pequenas de zero a seis anos.

A partir do momento em que a criança com idade inferior a sete anos passou a ser considerada um ser indefeso, inocente e frágil, deixaram também de frequentar esses auditórios, pois passou a ser vista como um ser incapaz, ainda sem prontidão para aprender os conteúdos ensinados.

Contudo, apesar de, na Idade Média e no início dos tempos modernos, a educação das crianças com a idade inferior a sete anos ser de responsabilidade das mães e das amas, na Europa Ocidental, as crianças pobres, com menos de sete anos, eram incluídas nas escolas *charity* ou escolas *Dame*.

Com o advento da Revolução industrial, surgiu também a necessidade de mais moa de obra, atingindo assim as mulheres que até então só trabalhavam em casa, cuidando dos filhos e da casa. Nesse sentido, diante das necessidades emergentes, criadas nesse novo modelo de sociedade que estava surgindo, a mulher passou a ter que ajudar nas despesas da família, passando assim a trabalhar fora de casa com uma jornada de trabalho pesada. Para tanto, seus eram deixados com uma guardiã com quem, junto outras crianças, passavam o dia, retornando para casa somente à noite. A partir daí, surge a necessidade cada vez maior de instituições infantis, para atender as crianças de zero a seis anos, cujas mães trabalhavam fora do lar.

Antes, porém, da Revolução Industrial, outras necessidades foram impostas e em especial para as crianças vindas de classes mais pobres. Para atender tais crianças, muitas delas abandonadas pelas famílias, foram criados alguns centros de atendimento de cunho assistencial.

Segundo KRANNER (1987, p. 27) “A educação pré escolar começa seu reconhecimento na Europa e nos Estados Unidos no período da depressão

econômica dos anos 30". Diante a necessidade de atender aos filhos das famílias que estavam envolvidas com a guerra (pais participando do combate e mães trabalhando em indústrias bélicas ou substituindo os maridos em suas profissões), foi introduzido o conceito de assistência social para as crianças pequenas, voltando para as questões emocionais e sociais.

Posteriormente por volta da década de 30 e 40, com a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança KRAMER, 1987, p. 28 percebeu o aumento de interesse dos estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento pela linguagem e interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico.

A partir da década de 40, para ser mais preciso nas décadas de 60 e 70, a educação infantil assumiu a função de suprir as necessidades fundamentais das crianças promovendo assim a democratização das oportunidades educacionais tendo a idéia básica de que redução ou eliminação das desvantagens intelectuais, lingüísticas e afetivas das crianças. A carência nessa perspectiva vem da precariedade do meio sociocultural em que vivem as crianças das classes populares, com isso surgiu a educação infantil de cunho compensatório.

Para KRAMER (1987), a educação compensatória e sua forma de ser teve inicio a partir das idéias de Pestalozzi (1746 – 1827), Froebel (1782 – 1852) e Montessori (1870 – 1952), que, por sua vez, concebiam a educação infantil como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. Entretanto, vale ressaltar, também, que, segundo OLIVEIRA (1994), apesar de as propostas de Pestalozzi, Froebel e Montessori terem sido originalmente elaboradas para atender crianças de camadas ou grupos desprivilegiados da população, elas foram sendo aperfeiçoados por educadores que trabalham com crianças de grupos mais privilegiados.

Tais questões nos evidenciam que, na verdade, a defesa de uma educação infantil comprometida com uma ação pedagógica tem dependido da classe social por ela atendida. Para as crianças da classe média alta, é propiciado um ensino voltado para desenvolver o emocional e o cognitivo delas; já para as crianças oriundas da classe baixa, a proposta é uma educação de cunho assistencialista.

No Brasil, o atendimento à criança pequena iniciou-se com a chegada dos jesuítas. Assim, os modelos ideológicos sobre a criança daquele período evidenciavam o papel que a igreja desempenhava e, particularmente, passava pela disseminação de duas imagens – da criança mística e da criança que imita Jesus – que interferiram na maneira de os adultos pensarem.

Naquela época (século XVII), era grande a quantidade de bebês expostos, frutos de amores ilícitos, principalmente de escravas com seus senhores. Após dar à luz, as mães mandavam levar os bebês às portas de casas particulares, mas quase sempre eles não eram aceitos e, quando eram recolhidos, já era muito tarde, pois o recém nascido já se encontrava debilitado. Acontecia, também, serem devorados por animais, principalmente porcos, que vagavam livremente pelas ruas.

Pensando em reverter à situação acima relatada, a partir do século XVII, as câmaras municipais e as Santas Casas de Misericórdias passaram a cuidar das crianças enjeitadas, chamadas crianças expostas.

Como observamos pouco se foi feito pela educação infantil até o início da República. Não tinha legislação de proteção a elas, nem alternativas de atendimento educativo para as crianças pobres. Sendo assim, diante da situação catastrófica em que se encontravam essas crianças, alguns grupos privados entre eles a classe médica e a associação beneficente procuraram desenvolver projetos de atendimento à criança pequena.

À medida que as mudanças sociais e políticas foram ocorrendo, o setor público, pressionado pela sociedade, ou seja, pela classe popular, passou a “reconhecer” a importância do atendimento a criança de zero a seis anos.

Em 1889 foi fundado no Rio de Janeiro de uma maneira mais assistencialista do que propriamente educacional um Instituto para assistência e proteção a criança brasileira que se chamava IPAI – Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Brasil. Em 1908, foi criada a primeira creche popular para crianças de até dois anos, filhas de operários. Logo depois no Rio de Janeiro foi inaugurado o Jardim de Infância com o nome de Campos Salles no Rio de Janeiro. Em 1919, foi criado pelo

Estado um departamento para cuidar das crianças brasileiras o Departamento da Criança no Brasil.

Após 1930, cresce o interesse das autoridades pela causa da criança e foram consolidadas diversas iniciativas particulares. O momento exigia o reforço ao patriotismo e, para tanto, era necessário dispensar melhor atenção à população infantil, o futuro adulto.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Em 1946 foi criado o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF, vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU) e em 1953, foi fundado o Comitê Brasil da Organização Mundial Para Educação Pré Escolar (OMEP).

Dessa forma, percebemos que a criação de órgãos burocráticos, com base em princípios assistenciais, é uma prática constante na história do atendimento à criança no Brasil.

Em 1975 foi criada a Coordenação de educação Pré Escolar (COEPRE) vinculada ao Ministério da Educação e Cultura que também lançou e coordenou em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré Escolar. Em 1987 a COEPRE foi extinta, passando a coordenação do Programa Pré Escolar para a Secretaria de Ensino Básico do MEC.

Entretanto, somente a partir dos anos 70, é que se passou a dar mais atenção às crianças brasileiras, através da imprensa, que fazia denúncias regulares sobre a situação em que elas se encontravam. Devido à pressão da sociedade o Estado tornou-se uma espécie de preceptor, evidenciando em seu discurso, garantias de igualdades de condições e cumprimento do que a Constituição determinava como necessidades fundamentais para as crianças.

Conforme o texto da Constituição de 1988, ficou estabelecido que é direito do trabalhador a *“assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos 6 anos de idade em creches e pré escolas”* (art. 7º, XXV).

Apesar de constar, na Constituição de 1988, o direito à creche e a pré escola e também constar na nova LDB (Lei 9394/96) que relata:

...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. 29).

Embora ultimamente tenha havido um reconhecimento crescente da importância da ação pedagógica e suas implicações no que se refere a apropriação do conhecimento, poucas crianças têm conseguido atendimento e muitas das que conseguem têm vivenciado um atendimento precário, de meramente assistencialista e compensatório.

2. O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VYGOTSKY e LURIA compartilham da idéia de que a criança não é uma miniatura de adulto.

Ela pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto. Não só a lógica se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como, ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo do adulto. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 153).

O desenvolvimento físico/orgânico que uma criança vivencia apresentam características peculiares a sua faixa etária. Numa criança pequena, podemos observar que existe uma constituição física bastante diferente da do adulto, desde as proporções das partes do seu corpo até o modo de pensar e de agir de cada um.

Sendo assim, caracterizamos o desenvolvimento da criança evidenciando que, logo ao nascer, ela se relaciona com o mundo por meio de sensações orgânicas começam a ser substituídas pelas percepções da realidade externa, social. Contudo, a criança, desde as primeiras semanas de vida, já está inserida num mundo objetivo e seu processo de desenvolvimento social já começa a acontecer, apesar de ainda as sensações orgânicas, nessa faixa etária, evidenciam-se com mais intensidade.

Vygotsky e Luria também chamam a atenção para o fato de que existem diferenças entre o pensamento da criança e o do adulto também em sua lógica:

A criança não consegue pensar de maneira suficientemente lógica e consistente para perceber que conceitos associados ao mundo exterior podem ser colocados em vários níveis e que um objeto pode pertencer ao mesmo tempo a uma classe mais estreita e a outra mais ampla [...] ela ainda não consegue separar-se [dos aspectos concretos] e não consegue dar-se conta de que, se você considera ao mesmo tempo outras características, esse objeto pode caber em diferentes categorias. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 171).

O pensamento abstrato é resultado do desenvolvimento cultural do indivíduo. Por isso, o pensamento do adulto processa-se evidenciando associações complexas que resultam das experiências vivenciadas e inferências a partir de generalizações. Já a *“criança encontra imediatamente uma explicação correspondente para cada*

fenômeno e o faz diretamente, sem quaisquer passos lógicos intermediários, sem qualquer generalização". (VIGOTSKY e LURIA, 1996, p. 173).

Isso não quer dizer que a criança não tenha a sua lógica, o que se está pretendendo mostrar é que lógica da criança é diferente da lógica do adulto, porque, ainda segundo Vygotsky e Luria:

...a criança ainda não possui as leis da lógica que se alicerçam na experiência objetiva – no confronto com a realidade – e se baseiam numa validação de suposições presumidas, ou seja, nas do pensamento lógico desenvolvido pela cultura. Por isso nada é mais difícil de fazer do que tirar uma criança de sua trilha, fazendo-a dar-se conta do caráter contraditório de suas inferências. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 175).

Na opinião desses autores é fundamental que a criança seja estimulada a *“substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada”*. Vygotsky e Luria (1996, p. 181), ou seja, é essencial que haja intervenção pedagógica,

De acordo com esses autores, no primeiro estágio de desenvolvimento cultural da criança, *“quando formas e recursos novos de comportamento se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e aos movimentos mais simples”* Vygotsky e Luria (1993, p. 184), ela aproxima-se gradativamente do mundo objetivo e começa a ter controle sobre o mesmo, isto é, começa a utilizar esse mundo objetivo de forma funcional, fazendo uso de ferramentas.

A importância das ferramentas - instrumentos mediadores – na atividade humana tem origem desde o início do processo de evolução do homem. Vejamos o que pensa Vygotsky e Luria sobre isso:

Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta. No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente o ser humano aprendeu a usar racionalmente as capacidades naturais. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 179).

É importante acrescentar que, apesar da necessidade que a criança tem de utilizar ferramentas nas suas relações como mundo objetivo, precisamos ter clareza de que ela *“nasce em um ambiente cultural/industrial já existente, e esse fato constitui a*

diferença crucial, crítica, entre criança e o homem primitivo (Vygotsky e Luria, 1996, p. 180). Isso significa que a criança apresente algumas semelhanças com a forma como os primitivos percorreram todo o processo de desenvolvimento do seu comportamento.

Já o segundo estágio de desenvolvimento cultural se caracteriza pelo surgimento de processos mediados no comportamento da criança que começa a se relacionar com o mundo objetivo por meio desses processos, tendo como estímulo o uso de signos – de acordo com Oliveira os “signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos [...], pois se dirigem ao controle de ações psicológicas” (1995, p. 30) são as palavras, os desenhos e os símbolos – que, por sua vez, também possibilitam a reconstrução do psicológico da criança.

2.1 – A CRIANÇA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerando que o nível de desenvolvimento potencial caracteriza aquilo que a criança ainda não sabe realizar sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente e que essa pessoa pode ser o seu colega, como também um adulto, quando nos referimos à instituição educativa infantil, o professor desempenha o papel principal.

Exercer o papel principal no processo educativo da criança não significa que ele seja o centro do processo, em detrimento das próprias crianças ou do objeto de conhecimento, mas significa que o professor deve interagir com as crianças e com objeto de conhecimento e fazer as intervenções necessárias para que elas se apropriem dos diferentes conhecimentos. O professor, então, deve atuar enquanto mediador entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

Conhecimento científico: de acordo com a perspectiva histórico/cultural, o conhecimento cotidiano é o conhecimento que acontece de forma espontânea na vida do indivíduo, de forma não intencional, isto é, informalmente. É o conhecimento da vida cotidiana.

Conhecimento científico: já o conhecimento científico, nessa concepção, é o conhecimento organizado, sistematizado, que acontece por meio de intervenções

pedagógicas, formalmente e intencionalmente, e que, por isso, requer atenção voluntária, disciplina e sintonia. Não uma disciplina onde cada um resolve os seus conflitos de boca fechada, mas sim com disciplina e sintonia para que haja possibilidade de troca de informações com os parceiros e principalmente com o professor.

Ao programar situações de aprendizagem em sala de aula, para que o aluno se aproprie dos diferentes conhecimentos (conhecimentos científicos), o professor está possibilitando o desenvolvimento psicológico das crianças. Isso porque “*o desenvolvimento dos conceitos científicos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.* (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

3. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

Segundo Kishimoto (2001), a dificuldade existente em se compreender o significado de jogo, brinquedo e brincadeira acaba por não perceber que somente no contexto social em que se encontram essas atividades é que se terá a compreensão do sentido destes termos.

O brinquedo é diferente do jogo, a criança tem uma relação bem próxima com o brinquedo – pois não existem regras para usá-lo. Por exemplo, pode-se brincar com a boneca estimulando a representação, a expressão de imagens que cheguem bem perto da realidade. Já os diferentes jogos sejam eles de xadrez, dominó, dama exigem habilidades definidas, exigem regras a serem seguidas.

Compartilhando de tais argumentos, Vygotsky (1991) nos fala que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, isto é, para resolver os desejos que são imediatamente realizados na vida real, ela envolve-se em diferentes situações de brincadeiras em que todos os desejos podem ser realizados. Ainda é no brinquedo que a criança consegue agir numa esfera cognitiva.

A ação da criança no contexto imaginário, a criação das intenções voluntárias e a representação da vida real aparecem no brinquedo, constituindo-se no mais alto nível de desenvolvimento, isto é, a criança desenvolve-se essencialmente, por meio da atividade proporcionada pelo brinquedo.

Segundo Vygotsky (1991), no decorrer das diferentes brincadeiras, podemos observar o que, na vida real, é natural e passa despercebido. Na brincadeira, existem regras e isso contribui para que as crianças entendam o universo particular por meio dos diversos papéis que desempenham.

Partindo das distinções entre jogo, brinquedo e brincadeira detalharemos cada elemento apresentado.

3.1. OS JOGOS

É na educação infantil que se proporciona situações que ajudam no processo de desenvolvimento da criança, enriquecendo suas vivências tanto afetivas como as vivências cognitivas.

E baseando-se na questão acima é que poderemos entender o jogo no contexto escolar, pois é o jogo que possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. A teoria do desenvolvimento de Piaget tem o jogo como movimento de assimilação do organismo e com isto trás possibilidades no processo de desenvolvimento cognitivo, ou seja, a construção da inteligência partindo de ações que o individuo realiza sobre o meio em que vive. A assimilação é colocar a pessoa na realidade, definindo esta relação de acordo com as formas de atividades próprias do sujeito. A função de assimilar confere ao processo de desenvolvimento a marca da individualidade. Para Piaget jogar é simplesmente uma assimilação funcional. Um exercício das ações individuais já aprendidas, e isso formam um sentimento prazeroso pelo lúdico não só em si mesmo como também pelo domínio sobre as ações.

Com isso o jogo manifesta externamente a função assimilativa e sendo fundamental para se submeter o real à subjetividade. Segundo KRAMER:

O prazer que a criança atinge com o jogo é libertar-se dos conflitos e atingir o domínio sobre a realidade em níveis de sofisticação cada vez mais elevados. (KRAMER, 2001, p. 54)

A criança vive em um meio social e cultural que acaba por exercer uma influência primordial na sua ligação com o jogo e o brincar. Os jogos afetivos e cognitivos estão em todas as relações que a criança vivencia desde o seu nascimento e no decorrer do seu desenvolvimento, isso resulta em diversas descobertas, transformações, trocas e aprendizagens.

BROUGERE afirma:

Desde seu nascimento, a criança è mergulhada em um contexto social e seus comportamentos fica impregnada por essa imersão inevitável. Não há, na criança jogo natural. O jogo é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. (BROUGERE, 1998, p. 189)

É neste contexto que se deve abrir espaço para o jogo. E com ele a criança sente-se poderosa, não tem limites, não tem rótulos ou moldes ficando enriquecida em seus recursos de ação. As crianças passam a ser criadores daquilo que estão imaginando, transformando tudo realidade, pois o jogo possibilita a criança produzir muito mais do que aquilo que está vendo.

Segundo VYGOTSKY:

O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 1996 p. 12)

Inserir o jogo como metodologia curricular passa a abrir espaço para a criança, para o novo e para o desconhecido. Isto quer dizer que não se negará a imitação e a realidade estabelecida. É através dela que se define o que é intuitivo o que é uma situação rica para a aprendizagem, porque na medida em que a criança joga se conhece melhor e constrói o seu mundo.

O jogo educativo tem como função distrair e instruir ao mesmo tempo. Sendo assim esse jogo tem duas funções: a primeira é a função lúdica, onde a criança encontra prazer ao jogar, a segunda função é a educativa, onde o jogo ensina, ajudando assim a desenvolver o conhecimento da criança e sua visão de mundo.

Essas duas funções valorizam o jogo educativo na escola. O jogo não pode perder o seu lado lúdico porque assim ele simplesmente transforma-se em um instrumento de trabalho, um objeto de instrução deixando de ser jogo. Para que possa auxiliar a aprendizagem, é preciso que a função lúdica e a função educativa precisam estar juntas, pois brincar não anula totalmente a dimensão educativa, como também este não se deve converter na única razão de utilizar o jogo na escola.

Segundo ALMEIDA, para PIAGET:

[...] Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas maio que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (ALMEIDA, 1994, p. 19)

Usar jogos educativos na escola traz grandes vantagens para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, como a que vamos citar:

- Impulsiona naturalmente a criança, agindo como um grande motivador.
- O jogo traz prazer para a criança e realiza um esforço espontâneo voluntário para conseguir atingir seu objetivo.
- Estimula o pensamento, ordena tempo e espaço, ajudando nos esquemas mentais.
- Faz uma integração nas dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.
- Desenvolver habilidades com a coordenação motora, a rapidez, a força e a concentração, dentro outros.

3.1.1 – CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

Piaget (1945), em “A formação do símbolo na criança”, propõe que os jogos podem ser classificados basicamente de três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra. Caracterizando essas formas e qual a importância de cada uma para a construção do conhecimento na escola.

- O jogo de exercício: A forma de assimilação é funcional ou repetitiva tendo por consequência, para o desenvolvimento da criança a formação de hábitos. Estes tipos de jogos caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento que Piaget (1936) denominou de sensório-motor.

Segundo ALMEIDA:

Os jogos de exercícios, que à primeira vista parecem ser apenas a repetição mecânica de gestos automáticos, caracterizam para os bebês os efeitos esperados, isto é, a criança age para ver o que sua ação vai produzir, sem que por isso se trate de uma ação exploratória. O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum: a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapõe e superpõe ‘para ver no que vai dar’. Portanto, desde o início introduz na atividade lúdica da criança uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita. (ALMEIDA, 1994, p. 43).

Este jogo tem um grande significado no processo de desenvolvimento, estabelece a absorção e o domínio a normas formas de ação. Neste caso a absorção da realidade promoverá de forma decisiva para o processo de desenvolvimento da criança. E é assim que a criança terá domínio pleno dos esquemas formados. A imitação é fundamental para que a atividade evolua. A imitação se constitui como técnica com a qual a criança assimila o mundo e desenvolve suas potencialidades expressivas.

E para o lado afetivo esses exercícios são bastante significativos, porque assim a criança experimenta as suas possibilidades de atuação sobre o mundo e adquire segurança em sua relação com o meio.

Se a criança dominar o esquema acima ela conseguirá resolver atividades problemáticas e construir um novo esquema. O constante exercício acaba por dar origem à capacidade de representação, isto é, capacidade de substituir objetos ausentes. Essa capacidade passa a ser decisiva para o desenvolvimento.

Quando a criança chega ao nível da representação, ela ficará diante da segunda modalidade de jogo.

- Jogos simbólicos vêm depois dos jogos de exercício, caracteriza-se pelo seu valor analógico. Trata-se de repetir como conteúdo, o que a criança assimilou em seus jogos de exercício ou aplicar como forma de conteúdo, as formas de esquema de ação que assimilou em seus jogos de exercício. Atinge a faixa etária de três aos cinco anos da criança. É no período pré operatória da criança que ela desenvolve a função simbólica que consiste na representação de um objeto ausente. Para Piaget é na idade pré escolar que a criança realiza adequadamente a função de assimilação (quando a criança apropria-se dos elementos da realidade de acordo com a percepção que eles têm) desenvolvendo também a acomodação (influencia que o meio exerce sobre a criança, fazendo com que ela modifique uma conduta para poder se adaptar) podendo se adaptar ao mundo.

O jogo simbólico será, por conseguinte, um jogo em que a criança faz de conta que é outro, se imagina numa situação qualquer ou atribui uma nova função a um objeto. É nessa faixa de idade onde a criança torna a estrutura do faz de conta ficar cada vez mais complexa e durável. Imagina o seu mundo preferido no qual pretende viver e similar ao real, modificando-o em função das suas necessidades. O jogo simbólico vai, portanto, surgir na criança quando ela adquire a noção de representação e pretende ser uma cópia da realidade.

Segundo CRAIDY e KAERCHER:

[...] evidencia-se a intenção de realismo, que conduz o jogo para a imitação exata do real. As crianças buscam objetos mais próximos dos objetos reais que funcionem como suporte para suas cenas. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 96)

Como é uma atividade espontânea o jogo simbólico tem lugar na educação infantil, proporcionando a interação, permite que a criança recrie experiências do seu dia a dia e de suas imaginações. Além de atuar livremente com os objetos, atribuindo-lhes diversos significados, a concretização deste tipo de jogo deriva necessariamente no jogo dramático.

O jogo dramático também tem importância na formação da criança, pois expressa o real e o imaginário e não fica a mercê de pensamentos rígidos, consistindo na satisfação do eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos.

Quando as crianças se encontram na “casinha de bonecas” brincando cada uma delas com papel de ser mãe, elas expressam o modo como vivem representando as

suas experiências. As crianças revivem o que nem sempre podem fazer no universo familiar. O jogo funciona, então, como uma compensação das atividades que na vida real lhes são impedido.

Em resumo se, os jogos de exercício são a base para o “como”, os jogos simbólicos são a base para o ‘porquê’. Mas, a coordenação entre o como e o porquê só acontecerá com a estrutura de jogos seguinte, graças a assimilação recíproca.

- O jogo de regras tem como original e próprio seu caráter coletivo, herda as características das estruturas dos jogos anteriores. Os jogadores sempre dependem um do outro passando-nos uma ideia assimilação recíproca pelo sentido de coletividade e de regularidade intencionalmente conseguida ou buscada. Segundo Lino (199, p. 67) *“essa forma de jogo é muito importante porque atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu no primeiro ano de vida”*. As crianças começam a manifestar gosto por jogos de regras por volta dos seus cinco anos, mas desenvolve na idade de sete a doze anos de idade. Aparece quando a criança já tem domínio dos signos nessa fase de idade se tem o domínio das regras. Este domínio possibilita uma interação, que será regulada por códigos que determinam as relações e os papéis a serem jogados. Jogando a criança se submete a formas de expressão verbal e não verbal sendo comum a todos e permitindo o desempenho de papéis em relação aos outros. O jogo de regras é o mesmo que o jogo da vida. É um jogo que das possibilidades da criança se apropriar da realidade social na qual vive.

A importância estrutural dos jogos de regra corresponde ao seu valor operatório. Nessa estrutura de jogos, fazer, no sentido de conseguir e compreender (Piaget 1974) se complementa e implica a assimilação recíproca de esquemas. Porque para se ganhar é essencial a: coordenação de diferentes pontos de vistas, a antecipação, a recorrência, o raciocínio operatório. Por consequência ganhar dentro das regras tem que se ter uma coordenação com os meios (regras do jogo, competência, etc), mas, com relação a este aspecto alguns equívocos acontecem com os jogos de regra. Exemplo claro temos no jogo de xadrez: uma coisa é conhecer as regras para movimentar as peças – as convenções do jogo – outra coisa é ganhar. Quem conhece as regras e nunca vence não as conhece operatoricamente. Conhece o jogo em um sentido simbólico, mas não operatório.

3.2 – OS BRINQUEDOS

O surgimento do brinquedo na vida da criança acontece quando seus desejos não podem ser satisfeitos imediatamente, na verdade vem para suprir as suas necessidades mais íntimas e imediatas. Sendo assim o brinquedo funciona como elemento as necessidades que a criança não pode realizar imediatamente, pois ela se envolve num mundo imaginário onde seus desejos são satisfeitos.

VYGOTSKY nos diz que:

Para resolver esta tensão, a criança [...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VYGOTSKY, 1989, p. 106)

O brinquedo possibilita a criança a criar situações imaginárias, baseando-se em regras, pois não existem brinquedos sem regras. Essas regras são as de comportamento que ela adquire através da sua realidade. As regras não são como as estabelecidas no jogo, mas a sua origem vem da própria situação imaginária da criança, ou seja, quando a criança brinca de boneca representando assim o papel de mãe e filha ela obedecerá às regras de comportamento maternal.

Sendo assim, o brinquedo tem a função de estimular a representação e a expressão de imagens evocando aspectos da realidade, coloca a criança na natureza e nas construções humana. Digamos que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que ela possa manipulá-los.

Segundo ABERASTURY:

O brinquedo possui muito das características dos objetos reais, mas, pelo seu tamanho, pelo fato de que a criança exerce domínio sobre ele, pois o adulto outorga-lhe a qualidade de algo próprio e permitido [...] que se engendram na relação com objetos reais. Além disso, o brinquedo é substituível e permite que a criança repita, à vontade, situações prazenteiras e dolorosas que, entretanto, ela por si mesma não pode produzir no mundo real. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

Para Vygotsky (1989), com o brinquedo a criança lida com diferentes percepções, significados, objetos e as ações com que ela está habituada, tendo uma rica fonte de desenvolvimento. Um momento interessante é quando a criança envolvida em suas brincadeiras inclui ações e objetos reais da sua vida e do mundo que a cerca.

Segundo Vygotsky:

O brinquedo cria uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras [...] Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança ao querer realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas ou externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (Vygotsky, 1989, p. 114)

A criança quando muito pequena, os objetos é que determinam o seu comportamento em relação a elas, isto é, a criança não consegue separar o campo do significado do campo perceptual. São os objetos que ditam o que a criança faz as regras. O brinquedo permite que a criança desloque os significados dos objetos. É com o brinquedo que a imaginação enquanto processo psicológico se relaciona com o mundo atribuindo significados além daqueles que são estabelecidos pela sociedade. Conclui-se então que através do brinquedo o homem tem a sua emancipação dos limites do real.

A partir de aí no brinquedo os objetos perdem a força determinadora e a criança passa a agir mais independente daquilo que vê. O brinquedo é o principal culpado, digamos assim, na separação entre o campo do significado e da visão, acaba por possibilitar a ação não aparece como uma imposição das coisas, mas aparece das idéias da criança. Então o brinquedo é a ponte para que a imaginação entre em cena. Um exemplo claro é quando a criança monta em uma vassoura e finge estar montando em um cavalo, ela está neste momento conferindo um novo significado ao objeto. O mais importante aqui não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas sim o gesto. Sendo assim no brinquedo conferir o objeto é mais importante que o próprio objeto.

Segundo VYGOTSKY:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos [...] No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um cavalo. (VYGOTSKY, 1989, p. 110 – 111)

Analisando o que foi exposto, concluímos que é muito importante a adoção de brinquedos no ambiente escolar, em razão do desenvolvimento proporcionado por eles, estimulando a criança a descobrir, inventar, analisar, comparar, diferenciar, classificar, dentre outras coisas. É importantíssimo na formação tanto global como do conhecimento infantil.

Quando o brinquedo é usado como ferramenta para ensinar, desenvolver e educar, ele passa a ser um brinquedo educativo, materializando-se no quebra cabeça pode-se ensinar cores e formas; nos brinquedos de tabuleiro trabalha-se a compreensão de números e das operações matemáticas. Nos brinquedos de encaixe é trabalhado noções de sequência de tamanho e de forma.

O brinquedo tem o papel de proporcionar o desenvolvimento da criança, permitindo ações de afetividade, a manipulação de objetos e o desempenho de ações físicas como a troca de interações sociais. Acaba por contemplar várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para sua aprendizagem.

De acordo com KISHIMOTO (2001), quando o brinquedo passa a ter uma função lúdica ele oferece diversão, prazer e até mesmo desprazer, quando a escolha é livre, e com a função de educar o brinquedo acaba por ensinar coisas que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua forma de compreender o mundo. A utilização do brinquedo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações. Ao utilizar a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil.

3.3 – BRINCADEIRAS

A brincadeira possibilita se inserir na realidade. As crianças acabam por manipular os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor. Sendo assim, através brincadeira ela pode se expressar de uma forma simbólica suas fantasias, sonhos, medos, sentimentos e os conhecimentos que constrói a partir da experiência vivida.

Quando se está brincando a criança elabora hipóteses para solucionar seus problemas tomando atitudes que vão além do comportamento normal para a sua idade, acaba por buscar alternativas para transformar a realidade. E ela cria e recria situações que ajudam a satisfazer algumas necessidades presente em seu interior.

Segundo BRUNER:

A brincadeira é importante para exploração. A ausência da pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança torna-se mais flexível e buscar alternativas de ação. (BRUNER, 2001, p. 26).

O desenvolvimento da criança é pela sua experiência social em suas interações e em suas experiências históricas, principalmente com experiências que adquire junto a um adulto. Sendo assim a construção do real parte do social. A brincadeira é uma atividade onde as crianças são introduzidas no mundo através da forma de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. Acabam por evoluir através de suas próprias brincadeiras e pelas brincadeiras inventadas por outras crianças e adultos. E com esse processo a criança vai ampliando aos poucos a sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo real, já no plano simbólico procura entender o mundo dos adultos, mesmo com conteúdos diferentes estas brincadeiras têm a mesma característica que é a atividade do homem e suas relações sociais de trabalho. Compreendendo a si mesmas e dos outros, a brincadeira é o resultado das relações de cultura, pressupondo um aprendizado social.

Mesmo atuando em uma estrutura imaginária (a criança atua em diferentes papéis e diferentes significados) na brincadeira a criança tem liberdade de escolha. Essa escolha esbarra na limitação das regras impostas na brincadeira escolhida. Quando estão brincando as crianças desenvolvem sua imaginação e também constroem relações reais entre elas e acabam por criar regras de organização e convivência. Por exemplo, quando brincam de “escolhinha”, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades serão desenvolvidos de acordo com as regras pré-estabelecidas como ocorre numa escola real. Para brincar conforme as regras terão que se esforçar para exibir um comportamento bem perto do real vivenciado por elas. O que na vida real é natural e passa despercebida, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Para VYGOTSKY (1989) a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, que determina a capacidade de resolver com independência um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, que acontece através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou de um companheiro mais capaz. A zona de desenvolvimento proximal nada mais é que o caminho que a criança percorre para o desenvolvimento das funções que estão em processo de amadurecimento. A criança

passa a se comportar além do comportamento habitual para sua faixa etária, criando uma estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, com isso da origem a um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparecem ações na esfera imaginativa como na criação das intenções voluntárias e nas formações dos planos para a vida real, chegando assim ao mais alto nível do desenvolvimento.

WAJSKOP ressalta a importância da ação das brincadeiras na zona de desenvolvimento proximal:

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos [...] É por essa razão Vygotsky considera que a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal, determinado pela capacidade de resolver problemas através da resolução de problemas sob orientação do adulto ou com a colaboração de um companheiro mais eficaz. (WAJSKOP, 2001, p. 35)

Sendo assim, brincar deixa a criança em uma situação de privilégio diante a aprendizagem, se transformando em um fator educativo no processo pedagógico, e ela acaba por utilizar o brincar para sua organização e trabalho. No entanto, esta atividade não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação, geralmente informal no início e depois através dos contatos com parentes ou em grupos de crianças.

3.3.1 – TIPOS DE BRINCADEIRAS

Faz de conta: Leva a criança a agir num mundo imaginário em que se resolva a situação pelo significado que é estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais presentes na brincadeira. Olhando pelo lado do desenvolvimento o jogo do faz de conta é considerado um meio para se desenvolver o pensamento abstrato, deste modo, no faz de conta a criança passa a ser o que não é, usa objetos que normalmente lhes são vetados, interage com padrões que estão distantes do que lhe é determinado. Com isso possibilita uma liberdade para a criança, permite com que ela ultrapasse os limites dados ao seu desenvolvimento.

Mesmo sendo uma situação que envolve o imaginário, essa atividade requer regras que refletem as relações reais das pessoas com os objetos, entre as pessoas e os

papeis que elas desempenham em seu dia a dia. Para que a criança brinque conforme as regras ela se esforçará para fazer uma exibição de um comportamento igual ao da pessoa adulta que ela está representando, o que a leva para além do seu comportamento de criança. Faça-se aqui um registro, o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Conforme a criança vá experimentando vários papéis na brincadeira, ela poderá observar as consequências por agir de um ou de outro modo, faz com que as regras de conduta sejam internalizadas e desenvolve o sistema de valores que orientará seu comportamento.

É uma brincadeira que têm dados que confundem a realidade com a fantasia. A explicação disso se dá pelas capacidades de imitação, observação e imaginação. A criança, através de sua vontade, poderá representar o que gostaria que fosse real. Os meninos são super heróis e as meninas passam a ser princesas. Os meninos passam a ser super heróis, por exemplo, e as meninas princesas. Ou então imitam alguns estereótipos, como a mãe rígida que castiga os filhos. A menina será mãe e a sua boneca a filha, então ela castigará a boneca como a mãe faz com a filha. Os temas para as brincadeiras vão surgindo a partir do que a criança observa na realidade, ou experimenta no seu cotidiano. Permite a criança vivenciar situações que causaram algum tipo de sentimento seja de alegria, excitação, ansiedade, medo ou raiva e aí ela poderá como passo de mágica expressar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar. E quanto as situações traumáticas, a criança explora com certo distanciamento, permitindo trabalhar situações difíceis que sentiu naquele momento.

Para que a criança se sinta a vontade para expressar suas fantasias, ou tomar iniciativas e aprender realmente um comportamento social é importante e necessário que as crianças brinquem sozinhas nesse momento o professor atua como mero investigador, pesquisando a influência de fatores socioculturais através da brincadeira, e assim se esclarece os aspectos importantes do desenvolvimento infantil, sobre tudo o modo como aprendem e relacionam a realidade vivenciada com através da fantasia.

3.3.2. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Essa brincadeira trás uma força pela sua expressão oral, sua característica é a manifestação livre e espontânea da cultura popular, em certo período da história garantiu a conservação da produção espiritual de um povo. Mas está sempre em transformação diante das criações anônimas das gerações que vão surgindo. KISHIMOTO ressalta que:

Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTO, 2001, p. 38)

A principal função da brincadeira tradicional é perpetuar a cultura infantil, passando de geração a geração através de conhecimentos empíricos permanecendo na memória infantil. Desenvolve formas de convívio social permitindo o prazer de brincar como garante também a presença da situação imaginária.

Essa realidade na vida das crianças não é apenas contemporânea, a brincadeira sempre esteve presente na vida das crianças desde que o mundo é mundo. Elas brincam, procuram decifrar o mundo através das adivinhas, faz de conta, jogos com bolas, arcos, rodas, cordas e bonecos. Essas brincadeiras permanecem atualmente por oferecer a criança condições de desenvolvimento para os diferentes aspectos de sua individualidade.

3.3.3. BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO

São jogos que enriquece a experiência sensorial, estimulando e desenvolvendo a criatividade e as habilidades da criança.

KISHIMOTO (1999) comenta que Froebel foi o responsável por criar os jogos de construção, possibilitando assim aos fabricantes de brinquedos produzirem tijolinhos para a construção de cidades e bairros que estimulem a imaginação da criança.

Através da construção, da transformação e da destruição a criança expressa seu imaginário, seus problemas permitindo o diagnóstico de dificuldades do estímulo da imaginação infantil por parte de terapeutas e por educadores

A brincadeira de construção tem uma tênue ligação com a brincadeira do faz de conta. Não é somente brincar com tijolinhos de construção, mas sim a de construir casas, móveis, cenários para brincadeiras simbólicas. Conforme o desenvolvimento da criança as construções de brincadeiras vão passando por transformações em seus temas evoluem em complexidade.

Quando a criança se apropria do pensamento lógico e se adapta socialmente, ela exige maior aproximação da realidade. E com isso a brincadeira se torna construtiva, estimulando a criatividade. Ela se entusiasma com materiais próprios tais como: massa para modelar, tintas, lápis de cor, trabalhos de colagem.

Em fim para se compreender a importância das construções se faz necessário considerar a fala e ação das crianças, é importante também levar em conta as idéias presentes em tais representações, como elas adquirem essas idéias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança anseia para que o professor reconheça seu lado emocional quando está envolvido na brincadeira, o valor a importância que a brincadeira tem para ela. É necessário que os professores valorizem as atividades lúdicas para o desenvolvimento e para a educação da criança, porque a criança coloca nas suas brincadeiras toda uma carga de sentimentos e emoções.

A uma necessidade de se descobrir o prazer de aprender por parte da criança e o prazer de ensinar por parte do professor. Cabe ao professor ter uma preocupação com o modo como a criança está aprendendo e não com o modo que ele irá usar para ensinar. Buscar sempre formas para tornar eficiente e também atraente a relação ensino aprendizagem. Não ser extremo e não pensar que é somente brincadeira o tempo todo, não se deve usar a brincadeira como método oficial para

aprendizagem, pois assim retira-se dela justamente o seu bem mais precioso, a espontaneidade.

O professor deve fazer parte das brincadeiras, observando e organizando, como um elo entre as crianças e objeto e como mediador entre as crianças e o conhecimento. Cabe ao professor acolher as brincadeiras, auxiliá-las, estar atento as questões e nas reais necessidades e buscas, compreender e agir sobre o mundo em que vivem. Cabe ao professor ter em mente que a verdadeira educação visa atender as necessidades e aos anseios infantis e com isso as atividades lúdicas devem ser realizadas com participação ativa, livre e espontânea da criança. Proporcionando momentos alegres e agradáveis para seus alunos.

CRAIDY e KAERCHER (2001) apontam três funções que o professor deve assumir na hora das brincadeiras ser primeiro observador, segundo catalisador e por último participante e ativo.

A função de observador intervém o mínimo possível, assim garantirá a segurança e a livre manifestação das crianças. Já a função de catalisador tem que descobrir as necessidades e os desejos que estão na brincadeira, enriquecendo o desenrolar da atividade. E a terceira função que é o de ser participante e ativo cabe ao professor mediar às relações que se estabelecem e das situações surgidas que serão aproveitadas no desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças.

O professor deve ter em mente que o aprender e construir conhecimento, não pode e nem deve estar separado do prazer e da alegria de viver. Quando o professor chama a atenção dos seus alunos por eles estarem brincando em sala de aula dizendo que em sala não é lugar de brincar ele está separando o brincar do aprender e na verdade a criança aprende muito enquanto brinca e aprender com prazer, alegria fará com que as crianças aprendem muito mais.

Na sala de aula deve ocorrer uma integração perfeita entre os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais. Através das brincadeiras espontâneas e dirigidas, as crianças aprendem o mundo que as cerca, incorporando as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Para que aja construção do conhecimento o professor trabalha os aspectos cognitivos que são necessários para que os alunos avancem no processo ensino aprendizagem, deve ser um mediador aproveitando as situações de aprendizagem, estimulando o poder de criação dos seus alunos, incentivar a curiosidade, levar em

consideração seus interesses, e a necessidade de buscar sempre mais e não se contentar com o que já alcançou.

Quando o professor valoriza a conversa sobre as brincadeiras em sala de aula, ele acaba por identificar as necessidades e os interesses das crianças, fazendo então com que as crianças valorizem o brincar desenvolvendo assim um senso de propósito, audiência e registro. Faz-se necessário valorizar o brincar como a cultura da criança, e como qualquer cultura possuir sua própria imagem.

MOYLES comenta que na conversa a criança demonstra o que aprendeu, dizendo que:

O brincar linguístico tende a ocorrer quando as crianças têm a oportunidade de conversar sobre as atividades e sobre aquilo que elas entendem e aprendem a partir delas. (MOYLES, 2002, p. 67)

De acordo com MOYLES (2002), no contexto da aprendizagem escolar o professor deve dar ênfase especial aos seguintes aspectos:

- A criança deve participar ativamente em todas as expectativas de aprendizagem, encorajando o uso dos sentidos, principalmente o movimento.
- Oportunizar a vivência de novas formas de aprendizagem, reestruturando o conhecimento que existe e fazer a transferência de habilidades e conhecimentos inerentes a novas situações e problemas, tentando assim encontrar soluções.
- Oportunizar novas descobertas e o apoio por parte do adulto para a criatividade pessoal, levando a criança a ter uma aprendizagem independente do pensamento e da ação.
- Levar a criança a interagir com outras crianças e adultos, podendo assim aprender uma grande variedade de habilidades, princípios e valores sociais.
- Envolvimento com situações de brincadeiras construtivas, permitindo o desenvolvimento e combinando com experiências e diferentes materiais e recursos, de aprendizagem.
- Oportunizar e revisar práticas e habilidades em um ambiente estável e agradável de aprender sem medo do fracasso.

4.1 – O BRINCAR LIVRE O E BRINCAR DIRIGIDO

Existe uma dicotomia existente entre os professores que é sobre as crianças que aprendem muito pouco sem a orientação do professor por outro lado defendem a brincadeira quando iniciada pela criança. A partir daí eles destacam os conceitos de brincar livre e o brincar dirigido.

Quando o professor estimula o brincar livre, ele oportuniza as crianças a explorarem e investigarem materiais e situações sozinhas. Depois que as crianças explorem o professor acrescenta com o brincar dirigido, centralizando assim a exploração e o que a criança aprende através da brincadeira livre. Possibilitando a criança a atingir um elevado estágio em se tratando de entendimento. MOYLES (2002) cita um exemplo que possuem tampas removíveis, deixou as crianças explorar livremente os materiais até familiarizarem-se com eles, na fase seguinte questionou se as crianças conseguiriam fazer o empilhamento dos cubos na posição vertical, com isso o professor passou a fazer um brincar dirigido. Então as crianças empilharam os cubos falando sobre cores, números, como a tampa abria e assim por diante.

Segundo MOYLES:

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre as situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. (MOYLES, 2002, p. 33).

No momento que o professor é o mediador da aprendizagem, na brincadeira livre e na dirigida se torna fundamental na interação professor-criança, porque o professor permite e proporciona os recursos necessários e apropriados para a atividade. Nesta visão o professor deve diagnosticar o que a criança aprendeu, observando, avaliando e estimulando o desenvolvimento de um novo ciclo.

4.2 – ORGANIZANDO O ESPAÇO E A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS

Cabe ao professor criar e oferecer um ambiente que visa explorar e estimular a inspiração das crianças deve-se criar exposições e lugares interessantes utilizando materiais próprios para as crianças explorarem. Quanto ao jogo imaginário o espaço deve ser maior para que a criança tenha um bom desenvolvimento psicológico.

Esse ambiente proporcionado pelo professor de acordo com os objetivos das brincadeiras deve ser amplo, cativante, possibilitando que as crianças compõem o espaço físico da sala, a mobília completa as brincadeiras, com isso a mobilidade e a liberdade de movimentos devem ser garantidas para todos.

BROUGÉRE, afirma que o educador pode construir um ambiente que estimule a brincadeira:

Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela a faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. (BROUGÉRE, 1998, p. 105)

É necessário que o professor dedique alguns minutos na organização do espaço da sala de aula, e ter a ajuda das crianças torna essa tarefa estimulante e produtiva, isso faz com que o ambiente torne-se cooperativo.

Segundo MOYLES (2002), cabe ao professor selecionar materiais a serem utilizados nas brincadeiras espontâneas, claro que dentro das possibilidades de cada escola. O professor deve observar as necessidades de cada faixa de idade das crianças, para que junto com elas organizar o material e possibilitar o acesso deles a todos. A quantidade de material para as crianças maiores pode ser mais reduzida, e como as crianças maiores já possuem uma capacidade de organização podem ter uma maior quantidade e variedades de materiais, assim sendo o professor estimula e orienta a responsabilidade de organização e isso fará com que as crianças tenham uma atitude de cooperação e respeito entre elas.

Conforme MOYLES (2002) a sala de aula deve ser um ambiente organizado atendendo assim aos propósitos da brincadeira, da aprendizagem, e da linguagem. Ela sugere a organização da sala em cinco partes:

- Uma é com carpete, para atividades com a turma inteira ou grandes grupos, onde são guardados também vários materiais para trabalho com linguagem;
- A segunda parte destina-se ao brincar de faz de conta;
- A segunda parte é a de investigação para o trabalho em atividades de grupos nas materiais de ciência e de matemática, contendo vários materiais, entre os quais estão a areia e a água, os brinquedos de construção, caixas de classificação, e assim por diante;
- Uma área criativa, onde são guardados todos os materiais referentes as atividades de arte, artesanato e materiais de sucata, cola tesoura, etc.
- Finalizando uma área temática, onde estão dispostas para o uso dos materiais que tenham relação ao assunto do dia, e onde as crianças também possam exibir coisas interessantes, que desejam “mostrar e contar” a outros.

4.3 – A AVALIAÇÃO

Para MOYLES (2002), a avaliação em sala de aula na maioria das vezes é espontânea e impressionista. Seu propósito é fazer com os professores passem a conhecer os alunos e com isso passem a motivar e encorajar, comentar, elogiar as atividades do seu aluno. Tudo que a criança faz para o desenvolvimento da sua própria atividade é fundamental que o professor avalie o que realmente aprenderam e se são capazes de usar para outros propósitos. Com isso MOYLES traça o seguinte comentário sobre a avaliação – ela pode ser somatória ou formativa, segundo ela:

O brincar tem uma abordagem formativa, no sentido de que a intervenção se destina, seguindo-se à observação do brincar livre, a ampliar o desempenho e a aprendizagem da criança e oferecer-lhe alguma coisa a partir da qual ela possa começar a pensar sozinha. A avaliação somatória, por outro lado ocorreria, por exemplo, na conclusão de algum produto. (MOYLES, 2002, p. 137)

Com isso uma avaliação somatória traz informações com relação ao que foi atingido até o momento, e a avaliação formativa traz uma visão diagnóstica que sugere oportunidades adicionais que precisam ser oferecidas. A avaliação formal nas situações de brincadeiras não traz um resultado provável, mas como a maioria das brincadeiras infantis tem um elemento de produto, que pode ser, por exemplo, um modelo, um desenho, uma encenação de papel ou uma história verbal. Os

professores podem aplicar uma determinada aprendizagem a partir do resultado e com isso, o professor será levado a pensar em alguma atividade lúdica dirigida.

Apesar disso, MOYLES (2002) reforça que as crianças são melhores em avaliar e a testar aquilo que estão aprendendo, darão tudo de si para provar que já dominam alguma atividade ou material.

As conversas individuais produzem informações que são úteis e fundamentais em relação a conceitos, conhecimentos e experiências que adquiriram, isso aliado a bons registros oferece um perfil geral da criança.

Isso nos remete a analisar que o papel do professor é essencial para que a comunicação e aprendizagem das crianças, não porque os professores didaticamente ensinam, mas eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para o brincar e assim a aprendizagem acontecerá naturalmente.

CONCLUSÃO

Esse trabalho foi desenvolvido a partir da importância do tema escolhido. Percebemos como o lúdico é importante na aprendizagem da criança, mas antes disso são importantes para a vida. Perguntamos-nos por que se brinca? A vida, do nascimento à morte, propõe questões fundamentais sobre nosso corpo, diferenças sexuais, enfermidades, sobre o porquê de nosso pai gostar mais de um filho que de outro, etc. Então, como formular respostas quando se é criança, ou quando se é homem primitivo, sem tecnologia, com poucos recursos?

Na brincadeira podemos encontrar respostas ainda que provisórias, para perguntas que não se sabe responder. O jogo pode preencher na criança esse vazio. O que não pode acontecer é o brincar ser visto como uma atividade secundária, reduzindo seu impacto em relação ao seu efeito na criança. As atividades das crianças são essencialmente lúdicas e tem como objetivo, a descoberta do mundo que as rodeia, ou seja, a criança se desenvolve brincando.

Brincar enriquece e é indispensável no atendimento a seriedade da relação entre a criança e o lúdico.

As brincadeiras são instrumentos de grande importância para o desenvolvimento da criança e bem como para a construção do conhecimento infantil.

Muitos professores esquecem que a criança é um ser único e independente, Ela é criativa e que a construção do seu conhecimento e as suas descobertas deve acontecer de forma prazerosa e espontânea não havendo cobranças exageradas. O brincar possibilita a criança a se desenvolver como necessita.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na educação da criança enriquece e possibilita o crescer sadiamente e significativamente possibilita o revestimento democrático quando permite a visão de uma construção séria do indivíduo. Seus objetivos são a mediação socializadora do conhecimento e incentivo a uma reação crítica, criativa e ativa dos alunos.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras possuem um importante papel na formação da criança, pois permitem o diálogo com o real ao mesmo tempo com a fantasia, permite criar, sentir, pensar, aprender, e além de tudo desenvolver-se integralmente. Concluimos com uma ressalva com relação à importância do professor como um ser ativo dentro do processo lúdico infantil associado à aprendizagem. Para isso, é fundamental que o mesmo permita e crie oportunidades de contato da criança com

objetos, da sua manipulação e exploração, proporcionando espaços de fala, de troca e interação. Para planejar os conteúdos é necessário que o professor identifique as necessidades das crianças e nada melhor do que observá-las através das brincadeiras infantis. O professor deve refletir buscar alternativas para as questões a partir da prática e assim avaliar constantemente suas ações e também aprender. Assim sendo, a entrada do lúdico na escola deve ser efetiva, mas para isto aconteça, é preciso que todos os profissionais da educação se interessem e dê prioridade cada vez mais, na educação infantil, a importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Acriança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de..**Educação Lúdica:Técnicas e jogos Pedagógicos**. 7º ed. São Paulo: Loyola, 1994
- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CRAIDY, Carmen & KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- KRAMER, S. (org) **Organização e desafios da pesquisa**. 6º ed. Campinas: São Paulo, 2001.
- LERNER, Lea. **Criança também é gente**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, **Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione,1997.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971
- VYGOTSKY, Lev.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1989.
- VYGOTSKY, LURIA. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001