

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA A APRENDIZAGEM E O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Bolsista: Isis Melo de Lima, UFAM

MANAUS

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB- H/0038/2010

O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA A APRENDIZAGEM E O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Bolsista: Isis Melo de Lima

Orientadora: Prof. Msc. Ilaine Inês Both

Colaboradora: Prof. Msc. Clotilde Tinôco Sales

MANAUS

2011

## Resumo

A pesquisa intitulada “O papel da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança: limites e possibilidades” foi desenvolvida por intermédio do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas - PIBIC/UFAM. O intuito da pesquisa era analisar o papel da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento da criança. É oportuno ressaltar que essa temática tem instigado os participantes do Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia” – constituído por estudantes e professores da UFAM, na busca de superação de uma suposta visão de despreço pelas brincadeiras no espaço educacional, visando obter um saber acurado dos múltiplos conceitos que determinam e orientam suas funções. Na busca para encontrar respostas ao objeto de estudo em questão, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica a fim de averiguar e analisar as concepções de diversos autores que dedicaram seus estudos sobre os efeitos das brincadeiras na formação das crianças, dentre os quais: Friedrich Froebel, Maria Montessori, Édouard Claparède, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Ao longo desta pesquisa foi possível constatar que as brincadeiras fazem parte da vida humana, e que mesmo depois de certa idade, ainda se pode observar essa atividade presente em alguns momentos da vida. Porém é na primeira infância que o brincar é realmente a função primordial do ser humano, e muito de seu desenvolvimento é adquirido durante essa etapa.

Palavras-chave: Brincadeiras; Aprendizagem; Desenvolvimento

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	04
2	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	07
2.1	Conceitos e concepções de aprendizagem e desenvolvimento.....	07
3	O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	14
4	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS .....	24
5	CONCLUSÃO.....	36
	REFERÊNCIAS.....	38
	CRONOGRAMA .....	40

## INTRODUÇÃO

O presente relatório é fruto da pesquisa desenvolvida por intermédio Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas - PIBIC/UFAM, com o tema “O papel da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança: limites e possibilidades”.

As brincadeiras integram o contexto das experiências vivenciadas pelas crianças desde pequenas. Inicialmente elas brincam em casa com os familiares e amigos e, mais tarde, passam a brincar em outros espaços da vizinhança, da comunidade e quando ingressam na escola, este universo tende a se ampliar. No entanto, a literatura mostra que a falta de compreensão sobre o significado das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças tem gerado resistência por parte de professores e familiares quanto ao seu uso nas Instituições Educativas.

Conforme a compreensão que o adulto tem do conceito de criança e do processo de ensino e de aprendizagem, as brincadeiras são concebidas como importantes ou irrelevantes. Se a Instituição Educativa é vista como um espaço em que a criança deve ser apenas disciplinada para receber passivamente os conhecimentos a serem transmitidos pelo professor, a prática das brincadeiras é desconsiderada ou então se caracterizam apenas como recreação ou possibilidade de desgaste de energia para, posteriormente, em sala as crianças possam concentrar-se em atividades didáticas dirigidas.

Diante destas circunstâncias, o tema acerca das brincadeiras na Educação Infantil tem instigado os participantes do Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia” – esse grupo congrega estudantes e professores da UFAM e de outras instituições educacionais de Manaus – por pressupor que há lacunas quanto ao entendimento sobre o papel das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas.

No lugar duma suposta visão de desapareço das brincadeiras na Educação Infantil, este relatório traz contribuições de pensadores que realizaram seus estudos sobre o tema, entre os quais citamos: Friedrich Froebel, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, Lev Vigotski<sup>1</sup>, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin.

---

<sup>1</sup>A grafia do nome do autor soviético aparece, nas diferentes obras consultadas, de variadas maneiras, a saber: Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, Vigoski. Neste trabalho optamos pela grafia Vigotski adotada, em geral, no

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho consistiu no estudo bibliográfico de cunho qualitativo obedecendo o seguinte cronograma de atividades: a) Seleção bibliográfica para a identificação dos autores referenciais; b) Leitura das fontes selecionadas e elaboração das fichas de apontamentos; c) Ordenação e análise dos dados.

A revisão de literatura por intermédio do estudo bibliográfico possibilita que o pesquisador entre em contato com diversas produções científicas já existentes sobre o tema em questão, no qual é possível o esclarecimento dos principais constructos epistemológicos dos autores pesquisados.

De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p. 186), a pesquisa bibliográfica serve “para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto.” Ainda, conforme as autoras, (1990 p. 66) a pesquisa bibliográfica não é uma “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Nesta perspectiva, não podemos entender as teorias como verdades absolutas e definitivas, pois, teorias científicas são passíveis de questionamentos, sujeitas, portanto, a transformações.

Para responder a pesquisa bibliográfica a bolsista inicialmente realizou estudos diários para levantamento e leitura do referencial teórico. Os dados coletados, considerados relevantes pela bolsista foram por ela anotados em caderno específico para este fim. De posse deste material, avançamos (bolsista, professora orientadora e professora colaboradora) para debate e análise do conteúdo em encontros quinzenais ou semanais conforme a necessidade. Os encontros coletivos tinham, portanto, como fio condutor a “análise de conteúdo”, que consistiu na busca dos significados presentes nas fontes de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 129) a análise de conteúdo,

[...] permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, slogans, etc. Ela também pode ser aplicada a documentos pessoais como discursos, diários, textos etc. É uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das idéias e não das palavras em si.

O conteúdo coletado e analisado foi sistematizado, cujos resultados são apresentados neste relatório final que está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1 apresentamos as ideias dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil da perspectiva de Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon. O corte teórico a partir destes pensadores se justifica por argumentarem que as crianças não são passivas, meras receptoras de informações, mas que possuem capacidade de apreender e construir conhecimentos desde o nascimento a partir de interações com o meio físico e social.

No capítulo 2 abordamos sobre o papel das brincadeiras para o aprendizado e o desenvolvimento infantil na visão de Friedrich Froebel, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, Célestin Freinet e Lev Vygotsky. De um modo geral podemos observar a relevância que estes pensadores atribuem à brincadeira a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Porém, há diferenças entre eles no modo de compreender a função do professor e das Instituições Educativas nos processos de ensino e aprendizagem por intermédio das brincadeiras.

No capítulo 3 tratamos sobre o papel da Educação Infantil e do professor que atua com as crianças deste nível de ensino. A partir dos aportes teóricos apresentados nos capítulos anteriores, entendemos que a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, razão pela qual deve ser pensada e planejada de modo que contribua significativamente para e nos contextos das brincadeiras que representam por excelência suas principais formas de expressão nesta etapa de suas vidas.

Na conclusão procuramos reafirmar a importância das brincadeiras para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, levantamos alguns desafios que necessitam ser enfrentados na Educação Infantil para tornar a brincadeira um meio que contribua para a formação integral das crianças. No nosso entender, é imprescindível que professores e o conjunto dos responsáveis pelas escolas de Educação Infantil optem por construir projetos e práticas pedagógicas que respeite as necessidades e especificidades das crianças.

## 2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Iniciamos nosso texto com a revisão conceitual sobre os termos “aprendizagem” e “desenvolvimento”, em Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon que entendiam o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, concebendo as crianças não como seres passivos, meros receptores de informações, mas tentaram mostrar em seus estudos que a criança tem capacidade de conhecer e aprender de forma ativa a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

### **2.1 Conceitos e concepções de aprendizagem e desenvolvimento**

No meio educacional ainda está muito presente a tendência de subordinar a aprendizagem ao desenvolvimento considerando que as crianças não podem aprender se não tiverem desenvolvido previamente algumas características indispensáveis. Nesta perspectiva a criança deverá primeiro, desenvolver uma série de aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivas para depois iniciar o processo de aquisição de conceitos que envolvam tais capacidades.

A aprendizagem em Vigotski é concebida segundo Bolzan (2002), como condição prévia para o desenvolvimento, antecipando-se a ele e podendo promovê-lo. Para o autor, aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida do ser humano, mas não coincidem entre si, porém, à medida que a aprendizagem avança, o indivíduo se desenvolve mais rapidamente. Contudo, de acordo com Bolzan (2002), Vigotski sustentava que a aprendizagem não deveria estar condicionada à determinação de níveis de desenvolvimento, se, o que se desejava era a compreensão das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

Concordamos com Vigotski, de que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos indissociáveis e interagem entre si, desde o nascimento e durante toda a vida de uma pessoa. Nesse sentido, o autor sustenta, ainda, que o meio sociocultural é de fundamental importância por propiciar aprendizado por meio das relações sociais entre os indivíduos. Nesse contexto, a aprendizagem escolar também favorece o desenvolvimento através das mediações e intervenções do professor, bem como na interação das crianças com seus pares.

Os estudos de Vigotski sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (KISHIMOTO 2008, p. 150). Ele rejeitava a teoria inatista, a qual defende que as pessoas nascem com saberes adormecidos que só precisam ser “aflorados” ou seja, professor só auxilia o aluno a acessar essas informações. Em resumo, o aluno aprende por si mesmo.

Para Vigotski o conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, “o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem” (REVISTA NOVA ESCOLA 2009, p.92). O importante para a teoria de Vigotski é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Vigotski (1996), ao buscar compreender o desenvolvimento humano, trabalhou com aspectos que dizem respeito ao funcionamento cognitivo, ou seja, as funções mentais e a consciência. Em seus estudos, buscou explorar e difundir elementos que são próprios e primordiais na constituição do indivíduo.

Para Vigotski (1996) no processo de desenvolvimento humano, as relações entre homem e mundo são fundamentalmente mediadas, isto é, essa relação não é direta. Para este autor a mediação ocorre por meio dos signos e pelos instrumentos.

Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos, têm por função servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; é orientado externamente e deve levar necessariamente a mudanças na ação humana. “Realiza-se, assim, o uso de instrumentos, mais especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores” (VYGOTSKY, 1988, p.33).

Vigotski (1984, p.169) explica no livro “A Formação Social da Mente”, como compreende o desenvolvimento, para o qual:

[...] um dos aspectos essencial do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da interação de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência.

Podemos observar que Vigotski atribui significado à função simbólica no processo de desenvolvimento. Ao apropriar-se dos signos, símbolos, construídos historicamente e culturalmente, a criança expressa sua linguagem, organiza seu pensamento, reconstruindo sua atividade psicológica.

Vigotski (1996, p.110) pensa o sujeito como ser de relações e considera as interações no ambiente social, essenciais para seu desenvolvimento. O autor chama a atenção ao fato de que o “aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Portanto, cada indivíduo, independentemente da sua idade, possui uma história prévia construída nas relações e interações com o meio, por isso, traz marcas de um aprendizado.

Para compreendermos a relação entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos específicos desta relação da criança da idade escolar Vigotski (1996) elabora o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Este conceito estaria relacionado com funções que estão em processo de formação, mas de alguma forma, estão presentes em estado embrionário.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e se desenvolver (VYGOTSKI, 1996, p.113).

Segundo Vigotski (1996), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem explicitados os dois níveis: desenvolvimento proximal e desenvolvimento real. Assim, o que hoje uma criança pode ter como zona de desenvolvimento proximal, amanhã poderá ser sua zona de desenvolvimento real.

Vigotski (1996) constatou em suas pesquisas, que a criança apresenta um nível de desempenho quando realiza algo sozinha, mas que este nível passa a ser outro, de maior complexidade, quando ela atua com adultos ou com outras crianças mais experientes. Este fato revela a importância das interações sociais, significa que através da colaboração de um indivíduo mais experiente, a criança pode construir e ampliar conceitos e fazer algumas coisas que não conseguiria fazer em um momento em que esteja sozinha.

Desta forma a criança constrói aprendizagens ao realizar ações compartilhadas com outras pessoas, sendo o parceiro mais experiente aquele que tem a possibilidade de potencializar o seu desenvolvimento.

Para Henri Wallon (1879-1962), o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz deles. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como, os saberes presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. Segundo Galvão (1995), para Wallon o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade.

Wallon ( *apud* GALVÃO, 1995) construiu a sua análise, estudando o desenvolvimento humano a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Portanto Wallon realiza seu estudo centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas de desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores. Nesta perspectiva, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa para outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são propulsores do desenvolvimento.

Os cinco estágios de desenvolvimento humano preconizado por Wallon são apresentados por Galvão (1995), os quais se sucedem em fases com predominância afetiva e cognitiva. São eles:

- a) Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais mediam sua relação com o mundo físico.
- b) Sensorio-motor (um a três anos aproximadamente): a aquisição do andar dá à criança maior autonomia na manipulação dos objetos e na exploração dos espaços, ocorrendo uma intensa exploração do mundo físico. No final do segundo ano de vida, a fala e a conduta representativa confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência mais imediata, sem necessidade de visualizar o objeto ou alguma situação.

- c) Personalismo (ocorre dos três aos seis anos): neste estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.
- d) Categorical (seis anos): os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior.
- e) Predominância funcional: ocorre nova definição dos aspectos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidos à tona.

Na sucessão dos estágios há a alternância entre as formas da atividade e interesses da criança, onde cada fase predominante (afetiva ou cognitiva) incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) enfatiza o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois, todo contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, são permeadas por emoções e não apenas cognições.

Convidando Jean Piaget (1896 - 1980), para participar do nosso diálogo, temos que, suas descobertas tiveram grande impacto na Pedagogia, demonstrando que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada, pois, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Por outro lado, mesmo que tenha condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. Isso porque, para o autor, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz – um mecanismo que outros teóricos antes dele já haviam intuído, mas que ele submeteu à aprovação na prática. Sustenta a ideia de que o aprendizado é constituído pela criança.

Sendo o precursor do construtivismo, Piaget (*apud* REVISTA NOVA ESCOLA, 2010) estabelece que a capacidade de aprender seja desenvolvida e constituída nas ações do sujeito com o conhecimento. Não basta somente ter contato com o conhecimento para adquiri-lo. É preciso “agir sobre o objeto e transformá-lo.”

Assim para Piaget (1983) conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Para o autor, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente.

Piaget (1983) observou que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios:

a) Estágio sensório – motor (zero a dois anos aproximadamente): esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire o andar e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia a socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que impede de estabelecer relações de reciprocidade.

b) Estágio pré-operacional (por volta dos dois aos sete anos): nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende a colocar objetos do menor para o maior e a classificá-los por forma, cor e tamanho etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos. Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório concreto e formal. A criança torna-se capaz de desenvolver ações concretas, tais como as conservações físicas (quantidade, volume, peso) e a constituição do espaço (comprimento, superfície, perímetro).

c) Operacional concreto (dos sete aos onze anos aproximadamente): a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, entre outras, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada (reversibilidade). Exemplo: Despeja-se a água de dois copos em outros, de formatos diferentes, para que a criança diga se as quantidades continuam iguais. A resposta é afirmativa uma vez que a criança já diferencia aspectos e é capaz de "refazer" a ação.

d) Operacional abstrato (doze anos em diante): A representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais a representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Portanto, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

De acordo com Piaget (1998), as crianças não raciocinam como os adultos, e aos poucos, vão se inserindo nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica através dos mecanismos de assimilação e acomodação. A assimilação é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento, e etc.) a um esquema ou estrutura no qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas (conhecimentos). A acomodação, por sua vez, é a modificação dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. A acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade (ação) do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo.

Como afirma Piaget (1998), “o conhecimento se constrói” o que se significa que a inteligência se constrói em um processo de interação ativa do sujeito com o mundo externo, a partir dos reflexos inatos, baseados na ação do sujeito sobre o meio social e físico, quando inicia a construção das estruturas de pensamento. Nessa etapa, o autor concebe o sujeito que aprende como um ser ativo que se situa e se posiciona diante de um determinado contexto.

Um conceito essencial da epistemologia genética é o egocentrismo, que explica o caráter mágico e pré-lógico do raciocínio infantil. A maturação do pensamento rumo ao domínio da lógica consiste no abandono gradual do egocentrismo. Com isso se adquire a noção de responsabilidade individual, indispensável para a autonomia da criança.

### 3 O PAPEL DA BRINCADEIRA PARA O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A seguir abordaremos as concepções de alguns teóricos que tratam sobre a importância das brincadeiras como propulsoras de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Trata-se dos seguintes pensadores: Friedrich Froebel, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, Célestin Freinet e Lev Vigotski.

Iniciamos nosso diálogo destacando as contribuições do alemão Friedrich Froebel (1782-1852), o qual foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como fase de importância decisiva na formação das pessoas. Foi o fundador dos Jardins de Infância (*Kindergarten*), destinado aos menores de oito anos de idade. Seu projeto pedagógico foi colocado em prática em 1839, em Blankenburg, quando inaugurou um Instituto Educativo chamado de Jogos e Ocupações, destinado a crianças e jovens.

Para Froebel, as brincadeiras configuram o primeiro recurso no caminho da aprendizagem das crianças, não apenas como diversão, mas como um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Segundo Kishimoto (2008), Froebel foi o primeiro a justificar o uso da brincadeira para educar as crianças pré-escolares. Sua teoria pressupõe que o brinquedo permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Considerava que a Educação Infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção de conhecimento que é determinado quando os materiais didáticos oferecem o máximo de oportunidades para poder tirar proveito educativo da atividade lúdica.

As brincadeiras propostas por Froebel eram acompanhadas de músicas, versos e danças desenvolvendo a trilogia: criar, sentir e pensar mostrando o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação. Eram quase sempre, brincadeiras ao ar livre para que as crianças interagissem com o ambiente de forma espontânea, pois, para Froebel (1912, p.68) “brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”.

Froebel adotava a ideia contemporânea do “aprender a aprender”. Para ele, a Educação se desenvolve espontaneamente, de acordo com o interesse de cada criança que deve se sentir livre para expressar seus interesses e persegui-los, quanto mais ativa for sua mente, mais receptiva será a novos conhecimentos.

O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles propiciam com o mundo, ou seja, a educação teria como fundamento a percepção, da maneira como ela ocorre naturalmente nas crianças pequenas e que brincando esse desenvolvimento acontece. Sendo assim, Froebel (*apud* KISHIMOTO, 2008, p.69), afirmava que a brincadeira é importante principalmente nos primeiros anos de vida, porque neste estágio:

A criança vai crescer como ser humano que sabe usar o seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por buscar resultados em seu uso. Ela [...] não tem idéia sobre o significado disso. A criança neste estágio começa a brincar com seus membros- mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como as expressões dos olhos e face.

De modo geral, a pedagogia de Froebel pode ser considerada como defensora da liberdade. O educador acreditava que as crianças trazem consigo métodos naturais que as levam a aprender de acordo com seus interesses e por meio de atividades práticas, sobretudo, nas brincadeiras que mediarão à liberação e a realização de suas potencialidades, despertando o espírito observador. De acordo com sua teoria a capacidade de aprendizado das crianças passa por diferentes estágios como: primeira infância, infância e idade escolar. Estes estágios são acompanhados pelas brincadeiras.

Nesse cenário, o brinquedo para Froebel (*apud* KISHIMOTO, 2003, p.19), proporciona à criança: alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo, pois a criança que brinca com total entrega conforme sua própria atividade, persevera, até que a fadiga física a impeça e com certeza “será um homem completo e determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de bem- estar de si mesmo e dos outros.” Para este educador “o brinquedo espontâneo da criança revela a vida interior futura do homem. Os brinquedos da infância são os germes de toda a vida posterior.

Por sua vez, a italiana Maria Montessori (1870 – 1952), tinha uma visão abrangente em relação às crianças, sensibilidade que adquiriu após ter trabalhado com crianças especiais, pois era formada em Medicina. Trabalhou inicialmente com crianças deficientes, depois as crianças “normais”. Sua formação influenciou positivamente em sua prática docente, bem como marcou sua proposta de uma Pedagogia Científica, fundamentada nos estudos da psicologia fisiológica ou experimental, na antropologia morfológica e na antropologia pedagógica estabelecida pela observação física dos olhares (ANGOTTI 2003, p. 23).

Um tipo especial de jogo está associado ao nome de Maria Montessori. Trata-se dos jogos sensoriais. Baseado nos "jogos Educativos" pensados por Froebel - jogos que auxiliam a formação do futuro adulto -, Montessori (*apud* Leif, 1978), elaborou os "jogos sensoriais" destinados a estimular cada um dos sentidos. Para atingir esse objetivo, Montessori necessitou pesquisar uma série de recursos e projetou diversos materiais didáticos para possibilitar a aplicação do método.

Montessori (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007, p.156) tinha preocupação com as manifestações espontâneas e o livre desenvolvimento da infância como ideal de sua pedagogia. De acordo com a autora “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo.”

Outra característica de sua proposta pedagógica é a convivência entre crianças de diferentes idades e a possibilidade do trabalho individual assegurando a liberdade e a autonomia na escolha dos materiais disponíveis em ambiente organizado para a aprendizagem. Os materiais são utilizados de forma educativa de modo a promover o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, entre outros.

Outro aspecto importante para Montessori é o tato das crianças com os objetos que manuseiam, afirmando que as mãos, têm papel determinante no processo educativo principalmente quando a criança brinca (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007, p. 120).

Já, o suíço Édouard Claparède (1873 – 1940), embora formado em Medicina, buscou construir uma teoria científica da infância. Defendia uma abordagem funcionalista da psicologia, pela qual o ser humano é acima de tudo, um organismo que “funciona”, cuja necessidade vital do saber se manifesta nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho que a criança leva muito a sério porque representa um desafio. Este teórico chegou a elaborar uma verdadeira teoria do brinquedo. “Seja qual for a atividade que se queira realizar em sala de aula, deve-se encontrar um meio de apresentá-lo como jogo” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p. 72).

Claparède dizia que a Educação deveria ter como eixo a ação e não apenas a instrução pela qual a pessoa recebe passivamente os conhecimentos, pois, a infância do homem é mais longa e tem maior capacidade para aproveitar a experiência. (CAMPOS, 1987, p. 34-5).

De acordo com Claparède (*apud* CAMPOS, 1987) cabe ao professor colocar a criança na situação adequada para que seu interesse seja despertado permitindo que adquira o

conhecimento sendo os jogos e brincadeiras recursos indispensáveis para despertar suas necessidades e interesses.

Para Piaget as crianças pequenas se inserem gradualmente nas regras, valores e símbolos. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos já mencionados neste texto, ou seja, pela assimilação e acomodação. “Tendo como princípio básico a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira, de comportamentos de assimilação sobre a acomodação.” (KISHIMOTO 2003, p.39).

Neste caso, o brincar para Piaget (1998) é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais. O jogo de exercício, que aparece durante os primeiros dezoito meses de vida, que é o sensório-motor, envolve a repetição de sequências estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado às atividades motoras. Os jogos simbólicos surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem, esse estágio de dois a sete anos é chamado de pré-operacional ou intuitivo.

De acordo com Piaget (1998), a brincadeira de faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso de imitações, usada pela criança ao tentar representar o comportamento de um adulto, podendo usar simbologias. As brincadeiras sociodramáticas usando símbolos coletivos não aparecem senão no terceiro ano de vida, envolvendo elementos cujas combinações variam com o tempo: 1) Comportamento descontextualizado como dormir, comer; 2) Realizações com outros como dar de comer ou fazer dormir o urso ou boneca; 3) Uso de objetos substitutos como blocos no lugar de bonecas e carrinhos; 4) Combinações sequenciais imitando ações que desenvolvem o faz de conta. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade.

O terceiro tipo de jogo que Piaget (1983) examina é o de regras que marca a transição da atividade individual para a socializada. Este jogo não ocorre antes de quatro a sete anos e predomina no período de sete a onze anos.

Conforme Kishimoto (2003) Piaget distingue dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são constituídas espontaneamente. Em suma, assegura que:

O desenvolvimento do jogo progride de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de

deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a reaver sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade (KISHIMOTO, 2003, p.39).

O desenvolvimento pode ser entendido como um processo produtivo-reprodutivo de crescente densidade e reorganização do conhecimento, o qual se modifica em decorrência do desenvolvimento cognitivo e das habilidades de linguagem da criança bem como de mudanças em seu mundo social. Interagindo com seus pares nas brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos e frequentando escolas de Educação Infantil, as crianças produzem conjuntamente.

Para distinguir brinquedo de atividades não lúdicas, Piaget (1978, p. 24), apresenta como características do brincar: ter um fim em si mesmo; ser uma atividade espontânea; ser uma atividade de prazer; ter uma relativa falta de organização; ser caracterizada como um comportamento livre de conflitos; ser uma atividade que envolva uma motivação intensa. Tais atitudes permitem a gradual transformação do conhecimento infantil e de suas habilidades, através da brincadeira.

Como contribuições do psicólogo russo Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) em seus estudos sobre a memória e a atenção a partir do qual desenvolveu sua própria teoria da atividade ligando o contexto social com o desenvolvimento. Sua teoria denominada *teoria da atividade* foi a base de muitas pesquisas na Rússia, particularmente nas áreas da brincadeira e da aprendizagem.

Para Leontiev (1988), alguns tipos de atividades são as principais em certo estágio, sendo de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo. Outros tipos são menos importantes. Consequentemente podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. Conforme o autor (1988, p.34) “o critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.”

A “atividade principal” da criança é caracterizada por três atributos: 1) Ela é a atividade principal em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. A criança começa aprender de brincadeira. 2) A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os

processos de pensamento abstrato, nos estudos; 3) A atividade principal é a atividade que dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. Percebe-se que a brincadeira acompanha todos os níveis de desenvolvimento.

Daniel Borisovich Elkonin segue um caminho de construção histórica dos jogos que vai do biológico ao social, onde teve influência de alguns teóricos como Piaget, Vigotski, Leontiev, entre outros, que atribuíam grande valor à brincadeira o desenvolvimento das crianças pequenas.

Elkonin (1998) trata basicamente sobre o desenvolvimento dos jogos protagonizados, atividade principal no período em que as crianças estão na Educação Infantil, apesar disso, não há o esquecimento dos outros tipos de jogos, já que a cadeia de desenvolvimento dos jogos não segue uma direção linear, mas, sim, um processo de complexos ciclos que compõem-se e recompõem-se continuamente.

Para Elkonin (1998), o jogo enquanto atividade humana surge do trabalho; mais do que isso, toda atividade lúdica provém de uma situação séria dos adultos e, conseqüentemente, não existe jogo descolado da realidade. Para o autor, qualquer proposta que entende o jogo como fenômeno dado e, não constituído socialmente, representa um falho entendimento humano sobre o processo de construção do próprio homem, o qual só pode ser realizado de forma histórica e cultural.

Analisar a origem dos jogos protagonizados em Elkonin (1998), também é investigar o lugar que as crianças ocupam nas mais diversas épocas históricas, portanto, significa investigar qual a mudança social que desencadeou a prática de certos jogos e, isso é analisar a sociedade. Essa origem certamente está relacionada a processos educativos das gerações mais velhas sobre as mais novas, principalmente, por estas terem menores possibilidades de domínio da realidade circundante. A criança participa até onde pode do mundo dos adultos e onde não pode integra-se nesse meio pelas atividades lúdicas, ou seja, ao estudarmos os jogos podemos visualizar os limites e possibilidades oferecidas às crianças por determinada sociedade.

O francês Celestin Freinet (1896-1966) é um dos mais importantes educadores da atualidade. Foi professor primário desde os vinte e quatro anos, iniciando sua vida pedagógica

numa pequena escola rural. Além de pioneiro por abrir caminho para a modernização da escola, foi o criador do Movimento da Escola Moderna. Para o educador o respeito ao ser humano, é expresso pelo respeito à criança, e é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro, defender os direitos dos outros, seus concidadãos.

As idéias de Freinet percorreram várias partes do mundo, da pré-escola à universidade. Ele afirmava a existência de uma dependência entre a escola e o meio social, de forma a concluir que não existe uma educação ideal, só uma educação das classes. Daí sua opção pela classe trabalhadora e a necessidade de tentar uma experiência renovadora do ensino, porque a escola para Freinet (*apud* Elias, 1996, p.37):

É o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações casuais, não só estudando-as, mas praticando-as. Situa-se em uma temporalidade que segue as tensões, os conteúdos e os propósitos da sociedade de que faz parte, devendo dar conta dessa realidade e do seu futuro. De acordo com a idéia fundamental da unidade, é uma instituição onde a criança descobre a sua própria identidade, realizando sua personalidade e desenvolvendo o seu poder com iniciativa e criatividade. Deve realizar isso em cooperação com outras crianças, empenhadas nos mesmos esforços, em um trabalho sério, que valorize a relação escola-vida, a expressão livre, a consciência de que as atividades escolares devem receber o mesmo tratamento responsável que é dado ao trabalho. Deve ser ativa, de acordo com os interesses da criança, observando sua vida, motivando-a pela ação, envolvendo-se afetivamente com ela

Portanto, para Freinet a escola é uma instituição onde a criança pequena coloca em prática todas as suas vivências, rompendo barreiras e tornando seu desenvolvimento muito mais prazeroso e significativo. Desta forma propôs a realização de atividades ao ar livre, onde as crianças jogam bola, pulam corda, brincam na areia, participam de jogos em grupo, de rodas cantadas e inventam as mais diferentes brincadeiras.

Freinet afirma que (*apud* Elias, 1996, p.42) ao brincar “a criança adquire experiência de aprender com profundidade. Aprende de dentro para fora, como a própria natureza das plantas, dos animais. Recebe a informação, confronta com o que sabe e tira suas conclusões, construindo seu saber, o amor pelo estudo, a autodisciplina”.

Percebe-se que Freinet considera importante a brincadeira para o processo de aprendizagem, a ser realizada não somente no espaço da sala de aula, mas, também, em espaços externos que permite a criança ter contato com a flora e fauna.

Em Lev Vigotski, psicólogo russo, (1896 – 1934), o aprendizado e o desenvolvimento humano foram temas centrais em seus trabalhos, trazendo valiosas contribuições sobre o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Segundo Vigotski (1984, p. 117), a brincadeira “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”, ou seja, na brincadeira a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo. Neste sentido a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo.

Para Vigotski (1988) toda imitação traz em si um processo de objetivação caracteristicamente humano, fato que nos distingue dos mais complexos dos animais, já que para eles imitar é apenas copiar. O imitar humano permite a construção de novas estruturas relacionais, modificando, assim, o comportamento anteriormente realizado e, essa atitude potencializa o desenvolvimento.

Quando Vigotski discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escola, brincar com cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Para o autor:

[...] nas situações imaginárias vividas pela criança como a do faz-de-conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que se comporta de maneira sempre avançada do que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. (VYGOSTSKY, 1988, p.19)

O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das condições concretas em que elas se encontram. Só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual. Vigotski (1988) exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebidos e o

significado, ou seja, o brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com os significados.

Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do faz-de-conta há regras que devem ser seguidas. Numa brincadeira de “escolinha”, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aqueles que ocorrem numa sala de aula real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira.

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. “A imitação aqui é entendida sob a perspectiva de Vigotski, ou seja, imitar não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros” (1984, p. 21)

São justamente as regras que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exercer o papel de motorista. Para brincar conforme as regras têm que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. O que na vida real passa despercebido, na brincadeira, torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo dos diversos papéis que desempenha. Então, para Angotti (2003, p. 43):

Há dois tipos de elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explícitas, com regras implícitas às situações implícitas, com regras explícitas. Por exemplo, a criança imita um motorista de trem que vai de um lugar a outro, mudando o roteiro conforme suas regras implícitas.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a

separar objeto e significado. As ações na brincadeira são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a Educação Infantil, poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cujo enfoque será abordado mais profundamente no próximo capítulo.

#### 4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Conforme nossos estudos, a ciência assegura que o período que vai da gestação até o quinto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana. Nesse processo, entendemos que a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, razão pela qual deve ser pensada e planejada, de modo que não só expresse, mas se concretize para além de um “desejo” sincero e um “amor” pelos pequenos.

Ao ingressar na Educação Infantil, o universo de experiências da criança tende a se expandir, pois ela já trás consigo uma carga de conhecimentos e vivências que a torna um sujeito social e histórico inserido em uma sociedade na qual compartilha uma determinada cultura que lhe possibilita conhecer o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as brincadeiras propiciam a aquisição de conhecimentos através das experiências vivenciadas com a família e seus pares, em diversos ambientes como parque, casa de amiguinhos, no bairro onde mora, entre outros. Nessas interações, as crianças utilizam as mais deferentes linguagens e exercem a capacidade de criar ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Assim, constroem o conhecimento no contato com outras pessoas e agindo em seu meio. Como afirma Bassedas, “[...] na Educação Infantil, ocorre uma série de aprendizagens que se relacionam, claramente, às necessidades vitais da criança [...]”. (1999, p. 157).

Podemos admitir que, o brincar é a função que a criança mais desempenha em toda sua infância perpassando por todos os estágios como o sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, acompanhando até a vida adulta. Convém ressaltar que cada período requer atenção, pois existem as suas especificidades. Neste trabalho enfatizamos somente os primeiros anos de vida, ou seja, a primeira infância, que pode ser considerada a mais importante, como base de formação para vida futura.

Como já afirmamos as brincadeiras já fazem parte do cotidiano das crianças e, no período pré-escolar, suas operações e ações se tornam mais reais e sociais, devido ao contato com um número maior de pessoas, principalmente de sua idade. Outro fator é que as brincadeiras vivenciadas no ambiente escolar não se diferenciam muito do brincar de casa propiciando à criança assimilar a realidade e situações da vida adulta.

Apesar dessa constatação, é possível identificar em algumas práticas pedagógicas, certa tendência em associar o brincar na escola à aprendizagem de determinado conteúdo, priorizando algumas linguagens, enquanto que em casa as crianças brincam livremente, pois a brincadeira tem um fim em si mesmo, que é a diversão, o entretenimento, o prazer de brincar. A esse respeito, o professor e a escola devem proporcionar meios para que o aprendizado seja, de fato, significativo para o desenvolvimento cognitivo, social, físico, afetivo e emocional da criança, considerando-a como ser completo, mas que está em plena formação e transformação e que precisa ser respeitado em sua capacidade de se desenvolver. O ideal educativo estaria, então, em propiciar e garantir as manifestações espontâneas da criança, permitindo o aflorar do livre desempenho da atividade e criatividade, pois, educar é garantir a livre expressão do ser, é liberar seu potencial para que a criança se desenvolva. Nesse sentido, Maluf (2003, p. 93), assim se expressa:

A escola favorece a socialização na medida em que permite diferentes formas de construção entre crianças. Na escola a necessidade de criar condições para que a aprendizagem aconteça faz com que os educadores voltem sua atenção para a preparação das situações que irão facilitar interações através dos quais a criança possa aprender com materiais, objetos e coisas. E mentalmente, com conceitos e desafios.

A Educação Infantil cumprirá, assim, um papel de socialização, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Nesse contexto, podemos oferecer às crianças condições para que essas aprendizagens venham ocorrer nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas pela professora em sala de aula, lembrando, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, devem ocorrer de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil, porque segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998, p.23) educar significa:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Poderá auxiliar também no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas,

emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de cidadão das crianças.

O acesso a essa educação está assegurado no Art. 30 - Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual assim prescreve: 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.

Portanto, para que o acesso se concretize é imprescindível que o Município promova escolas de Educação Infantil de qualidade para o atendimento de todas as crianças, ressalvado ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente do qual destacamos no - Art.53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]”, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Prosseguindo, o Art. 54 - legitima que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, entre outros”.

Tendo conhecimento de que as crianças têm seus direitos amparados por lei, as escolas devem proporcionar a elas, todas as condições de infraestrutura e pedagógicas para garantir um aprendizado e desenvolvimento satisfatório. É preciso estar claro que esses padrões são estabelecidos como regras, e essas normas devem ser atendidas, visando ao bem estar e à segurança dos funcionários, visitantes e, principalmente, das crianças, as quais passam boa parte do dia na instituição. No entanto, não é isso que ocorre, temos observado no empírico que as condições da maioria das escolas são precárias, muitas chegam a funcionar em qualquer abrigo denominado como “convênio”. Por outro lado, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil ainda é muito superficial e frágil, por conta dos avanços e retrocessos da própria lei. Ainda vai levar algum tempo para que os educadores sejam qualificados para atuar nessa modalidade de ensino que, por muitas décadas, ficou relegada ao abandono, sendo interpretada apenas como assistencialista e compensatória.

É notória na maioria das escolas, a existência de refeitório, banheiros, trocadores, algumas contam com parquinho, porém espaços adequados ao desenvolvimento de

brincadeiras são quase inexistentes, parece não haver clareza por parte dos governantes e educadores, da importância do brincar para a formação dos pequenos. Na maioria dos casos, nem mesmo existe, um pátio coberto para atividades extraclasse, pois, muitas brincadeiras dependem de espaço amplo pra serem realizadas. É fundamental compreender que através das brincadeiras as crianças estarão aprendendo a se relacionar com seus pares, com os adultos/educadores (as), outros grupos. Estarão aprendendo também a conviver e a defender-se dos desafios que se impõem no cotidiano escolar e extra-escolar.

Além de ser um espaço para as crianças correrem e descontraírem, sendo essa uma de suas funções, a qual é positiva para a saúde mental, é preciso que essa área interna, o pátio, seja próximo a uma área externa, onde os pequenos possam desfrutar ao ar livre, de diversas brincadeiras, explorando bem esse local, interagindo com o meio ambiente, onde pode ser observado o céu, as nuvens e o sol; fazer jogos e experimentações com areia; observar e cuidar das árvores, das plantas, dos insetos, dos vermes, das formigas e de outros pequenos animais; fazer jogos de motricidade ao ar livre; brincar com água; experimentar e sentir o vento, os pingos da chuva, o frio, o calor, jogar e brincar com outros grupos de crianças.

Fazendo parte desse conjunto de condições, poder-se-ia dispor de uma sala de vídeo, para que possam brincar de ouvir músicas, fazer mímicas, cantar, assistir a vídeos pedagógicos, documentários, pois como ressalta Moyles (2002, p. 23) “[...] o brincar oportuniza atividades em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e retidas quantas vezes forem necessárias para a confiança e o domínio [...]”.

Temos ainda que atentar para que a organização do espaço na sala de aula atenda e respeite as diferentes necessidades das crianças e esteja de acordo com a realização das diversas atividades propostas. Na própria sala de aula, é preciso que o professor tenha consciência quanto à organização dos moveis, planeje bem os espaços, por menor que seja, de modo que propicie o desenvolvimento das atividades planejadas de maneira objetiva, motivando a criança a participar, desafiando sua inteligência.

Para tanto, a sala pode dispor de alguns cantinhos, como o cantinho da leitura, o da arte, um lugar onde possam ficar os brinquedos e os materiais lúdicos, organizar um lugar para o momento da rodinha, este além de ser acolhedor, é um dos momentos que as crianças mais gostam, porque têm a oportunidade de conversar sobre tudo o que querem, elas se sentem bem a vontade diante da professora e dos coleguinhas, e aproveitam para falar até mesmo de coisas

que nem mesmo a família tem conhecimento, é uma ocasião importante para o professor conhecer melhor cada um de seus alunos.

Ao organizar a sala, deve-se levar em conta a importância de que a decoração seja feita com a participação das crianças, os desenhos devem ficar fixados à parede na altura das crianças, para que possam contemplar seus próprios trabalhos e dos outros colegas.

Outro fator importante é que os brinquedos e os materiais devem ficar a disposição das crianças, ou seja, o livre acesso é um direito deles na sala de aula. Convém ressaltar que os brinquedos, assim como todos os materiais têm de estar de acordo com a idade, nível escolar e devem receber manutenção e limpeza adequada para o manuseio, para que na hora das atividades seja de fato realizada satisfatoriamente, livrando as crianças de qualquer perigo.

Dessa maneira, pode ser interessante fazer uma classificação do tipo de material apropriado a cada uma das etapas escolhidas, tendo o devido cuidado para que sejam objetos (jogos, brinquedos e/ou materiais) não perigosos para a criança pequena e que desperte seu interesse o que certamente contribuirá para desenvolver outras capacidades.

O jogo simbólico, por exemplo, favorece o desenvolvimento da linguagem, entre eles temos bonecas, carrinhos, mobiliário e utensílios de cozinha, garagem, fantasias, marionetes; Para desenvolver a motricidade fina e de representação temos papéis, lápis, tesouras, pincéis, giz de cera, massinha de modelar, carimbos, tecidos etc.; Para favorecer o acesso do mundo da escrita e o desenvolvimento da linguagem podem ser explorados contos com legendas, contos com imagem, historinhas; Para aprimorar as capacidades motoras recomenda-se triciclos, bicicletas, patins, pular cordas, material para jogar na areia, bolas, etc.; Para propiciar a sensibilidade musical e do ritmo temos os instrumentos musicais. Enfim, há uma gama de recursos que podem ser utilizados para auxiliar o professor em suas atividades no âmbito escolar, com as crianças, no intuito de desenvolver suas diversas habilidades.

Outra missão primordial na Educação Infantil é o planejamento da dinâmica de trabalho com os conteúdos e atividades propostas no decorrer do ano letivo, as quais devem considerar não somente a faixa etária, mas o desenvolvimento das múltiplas linguagens com as crianças e por elas. Conforme Ostetto (2000), geralmente o planejamento tem sido realizado com base em datas comemorativas e/ou atividades estanques e fragmentadas. Nas temáticas selecionadas é comum serem contemplados conteúdos ou áreas de conhecimento específicas como o intuito de despertar na criança certo aprendizado. Por sua vez, o processo avaliativo

está centrado na observação do desempenho da criança e são feitos registros em fichas específicas de acompanhamento de habilidades e competências, disponibilizadas pelas Secretarias de Educação quando se trata de instituições públicas, criadas pela própria coordenação pedagógica no caso de escolas particulares e, às vezes, elaboradas pelos próprios docentes conforme sua experiência, conhecimento a respeito da criança e/ou suas convicções.

Podemos afirmar que, a necessidade de planejar é reconhecida pelos profissionais da educação infantil, apesar das resistências, da mesmice e das fragilidades da prática pedagógica, pois, as inovações, geralmente, não são muito bem vindas e na maioria das vezes há necessidade de Formação Continuada para aprimoramento profissional, já que por um bom tempo, essa prática vem se tornando ultrapassada para atender as exigências educacionais atuais, tendo como focos centrais as leis que orientam e regulamentam a Educação Infantil, bem como as novas formas de organização da sociedade capitalista na era da globalização. Não podemos negligenciar os direitos e necessidades das crianças para o amanhã.

Não há dúvidas de que um planejamento adequado as reais necessidades e interesses das crianças pequenas se torne significativo no processo de sua formação integral, contemplando os aspectos físico, cognitivo, sócio/afetivo, psicomotor e psicológico, principalmente, quando as brincadeiras são vivenciadas com intuito de garantir conhecimentos e aguçar a inteligência das crianças. Desse modo, não basta à escola ter boa estrutura, é fundamental que todos os seus profissionais estejam devidamente formados para lidar com essa modalidade da educação básica.

Falando em professor competente para atuar é imprescindível que este se aproprie de um conhecimento científico amplo e consistente sobre a criança e sobre diversos assuntos que sirvam de subsídios para sua prática docente, entre eles está o conhecimento necessário sobre o brincar e as brincadeiras e a contribuição destas no processo de desenvolvimento dos pequenos. Saber trabalhar com elas em sala de aula como auxílio para um possível aprendizado, requer conhecimento e planejamento adequado à faixa etária e aos interesses do aprendiz para tornar a aprendizagem lúdica e prazerosa.

Muitos professores têm em mente que para lecionar na Educação Infantil precisa somente da graduação, porém não é bem assim, o professor tem que se conscientizar que ensinar requer constante aprendizado. Uma especialização, um mestrado ou doutorado não serão em vão, pois a apropriação de conhecimento traz, além de crescimento cultural, uma

visão abrangente de como trabalhar certos assuntos e direcionar certas atividades de forma adequada, e de acordo com o planejamento.

No contexto das brincadeiras, o papel do professor como mediador é a garantia de enriquecimento da experiência social do universo infantil. Assim, as atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação e o professor é figura essencial para que isso aconteça, ao planejar os espaços e selecionar os materiais adequados potencializando a participação das crianças, bem como interagindo com elas nas brincadeiras.

Vale lembrar que a professora estará sempre envolvida e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante, apenas observando. Seu olhar atento aos gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garantindo às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo. Agindo desta maneira, o docente estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar mais conhecimentos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa. O professor que não gosta de brincar nunca irá observar seus alunos vivenciando práticas lúdicas e, infelizmente, não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida das crianças. Além disso, um professor atento sempre compreenderá a docência como uma prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica, envolve também concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeções de experiências que precisam estar incorporados nos contextos sociais.

Com base em nossos estudos é possível inferir que, nas escolas as brincadeiras não são muito valorizadas, e muito menos bem vistas pelas famílias. Esse fato pode se justificar em razão de que, o professor ao invés de praticar essa atividade de maneira proveitosa, é, na maioria das vezes, o primeiro a excluir o brincar de sua metodologia. Sendo assim, podemos admitir que, a criança que não brinca de forma dirigida na escola, pode estar sendo prejudicada em seu desenvolvimento.

Como já mencionamos em outros momentos nesta abordagem, no que tange ao cerne, ao coração do que seja o brincar e sua relação com a escolarização, concebemos mais uma vez o professor como mediador do processo do brincar e a criança. Portanto, o brincar livre e dirigido são de aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite, quanto proporciona os recursos necessários e apropriados, ao mesmo tempo em que se faz presente como elo durante as brincadeiras.

Se todo o brincar é estruturado pelos materiais e recursos disponíveis, a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte dessa qualidade e talvez da quantidade e da variedade

controladas do é oferecido. A questão do brincar livremente ou de forma dirigida oportuniza a criança explorar e investigar materiais e situações sozinha, podendo ser muito interessante e desafiador, resultando em maior potencial para futuras aprendizagens.

Parte da tarefa do professor, então, é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagens das crianças e, neste papel, cabe a ele, o que poderia ser chamado de mediador dessa aprendizagem, como foi comentado antes. A sala de aula precisa ser vista aos olhos da criança como um lugar desafiador, estando potencialmente cheia de problemas a serem resolvidos, do simples ao mais amplo, e precisa oferecer uma estrutura estável, a partir da qual as crianças possam explorar e tentar solucionar esses “problemas” e brincando elas aprendem, a resolver esses problemas e se sentem realizadas diante de um desafio resolvido.

Nessa perspectiva, o papel do professor é vital para a comunicação e aprendizagem efetivas das crianças, não porque necessariamente ensina didaticamente, mas porque proporciona a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem. O professor só saberá que isso está acontecendo e que aquilo que está sendo oferecido é apropriado se estiver muito atento à observação, avaliação e registro do progresso e desenvolvimento dos pequenos.

As crianças dizem muito de si quando brincam, os professores avaliam seu desenvolvimento durante esses momentos. Essa relação dos atos de observar, registrar e documentar além de configurarem instrumentos didáticos também configuram construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir em nossa sociedade. Para tanto, a professora, ao observar e escutar as crianças aprende a perceber a complexidade das suas ações quando estão desenvolvendo alguma atividade, sendo esta sistematizada.

Várias instituições têm explorado a ideia de uma “política do brincar” e de pessoas responsáveis pelo “brincar” na escola, sendo que esse é o papel que cabe ao professor. Porém, como já dissemos o brincar na escola é muito ausente, às vezes não há uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil, infelizmente, as brincadeiras são realizadas de maneira dispersa, não sendo relacionada ao desenvolvimento do assunto em questão na sala, mas deveria ser o contrário. Entretanto, segundo a Moyles (2002, p. 23) “[... ] brincar é um processo e não um assunto, dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada[...]”.

Na escola, não se pode perder de vista o processo de desenvolvimento global da criança, mas acima de tudo, esperar um progresso em relação ao que está sendo ensinado, e aceitar que as crianças não vão aprender todas as habilidades necessárias e úteis sem alguém para ensiná-las. Então, o professor deve sistematizar suas aulas relacionando-as com as atividades, as brincadeiras, fazendo dessa relação uma aprendizagem prazerosa, obtendo bons resultados no desenvolvimento das crianças. É fundamental que as crianças se sintam bem e motivadas a participarem das atividades, as quais tornam-se muito habituais durante o período escolar. Normalmente, são atividades baseadas na comunicação e no intercâmbio oral, na escrita, na execução de movimentos, a partir da proposta da professora ou a partir do material disponível.

Sobre a escola como espaço de aprendizagens, Maluf (2003, p. 33), enfatiza que:

Não é possível conceber a escola apenas como mediadora de conhecimentos, e sim como um lugar de construção coletiva do saber organizado, no qual professores e alunos a partir de suas experiências, possam criar, ousar, buscar alternativas para suas práticas, ir além do que está proposto, inovar.

Com esse pensamento é primordial que a professora incorpore no decorrer de suas aulas, diversos tipos de atividades que permitam trabalhar diferentes conteúdos de aprendizagem e que sejam motivadoras, como foi dito antes. Convém evitar a rotina e lembrar que, conforme a idade pode ser difícil manter a atenção das crianças, por exemplo, enquanto um coleguinha fala, a professora deve criar um clima de harmonia, onde todos possam desfrutar da atividade proposta. Tais situações permitem observar de maneira privilegiada os interesses e os níveis de participação das crianças.

Mais uma vez, insistimos para que as brincadeiras façam parte do planejamento das aulas e das atividades como forma de desenvolver o aprendizado, pois, infelizmente, alguns professores utilizam as brincadeiras como forma de recreio, como uma espécie de “passar o tempo”, mas não deve ser assim, o brincar precisa estar relacionado aos assuntos e inserido no planejamento, como forma de atividade, entretenimento, diversão, prazer, conhecimento e servindo de instrumento de avaliação.

Para uma possível concretização das inúmeras proposições até aqui explicitadas, entendemos que uma escola de Educação Infantil, entre outras coisas, deve ter um plano de ações previstas as quais fazem parte um de Projeto Pedagógico de conhecimento e domínio de toda a equipe escolar, mas que apesar disso, esteja sempre aberto à uma permanente

reconstrução; Um projeto lúdico central do qual devem aflorar projetos específicos para cada grupo de crianças, estando integrados a seus objetivos, às conquistas que se espera de cada um em particular. Esses projetos jamais devem se afastar da certeza de que a personalidade estrutura-se nos primeiros anos de vida. Dessa forma, deve-se trabalhar a autoestima pelos caminhos do autoconhecimento e a solidariedade através de tarefas a se compartilhar e amigos a se ajudar. Não se separa a ideia do brincar da vida do aprender e, assim, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo.

Na escola, vivenciamos uma grande variedade de situações nas quais as crianças manifestam a sua alegria, a sua insegurança, os seus temores. Por isso, a maneira como as educadoras lidam com essas situações será decisiva para que se consiga o bem estar necessário da criança, para que ela possa aprender e desenvolver-se com segurança. Da mesma maneira, as situações educativas que a criança vivencia na escola e o tratamento que recebe das pessoas encarregadas de seu cuidado também serão marcantes na formação do conceito de si mesmas.

Todo e qualquer aprendizado que a criança adquire na escola, contribui para o autoconhecimento de si mesma. Essas experiências a ajudam a construir progressivamente o autoconceito, ou seja, o conceito que as pessoas têm sobre as próprias capacidades e sobre seu valor, autoestima. Para isso, é importante que os professores e os familiares possam compartilhar as angústias, as dúvidas, os questionamentos que surgem no decorrer do processo de desenvolvimento das crianças, sobretudo, nos primeiros anos de vida.

Para saber como se desenvolvem e aprendem as crianças na educação infantil, Bassedas (1999) explica que primeiro devemos saber três conceitos: Quando falamos de maturação, nos referimos às mudanças que ocorrem ao longo da evolução dos indivíduos, as quais se fundamentam na variação da estrutura e da função das células, ou seja, a maturação está estritamente ligada ao crescimento físico, biológico e evolutivo das pessoas. Ao falar de desenvolvimento nos referimos à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção e estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as potencialidades dos seres humanos. Sendo um processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidades para um de maior capacidade. Finalmente, a aprendizagem mediante esses

processos, incorpora novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivem.

Conforme Bassedas (1999), durante a etapa da Educação Infantil a criança passa por uma evolução que abrange três grandes áreas do conhecimento - Área motora - Inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento corporal, tanto de sua globalidade; Área cognitiva - Aborda as atividades que permitem compreender o mundo nas diferentes idades, e de atuar nele através do uso da linguagem ou mediante resoluções das problemáticas que se apresentam. Mesmo assim, é necessário fazer referência às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens; Área afetiva- Engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relação interpessoal) e estabelecer relações cada vez mais alheia, distanciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social).

No decorrer da etapa da Educação Infantil, as atividades vão se tornando mais habituais, cada vez adquirindo um papel mais importante durante a jornada escolar. Dhome (2008, p. 21) diz que:

[...] entende-se que a escola deve formar o homem na sua totalidade, o que significa a não perseguição obstinada de conhecimentos, mas o desenvolvimento de habilidades que possam explorar o potencial de cada um para formar um cidadão participativo na sua comunidade.

Normalmente, como já falamos, são atividades baseadas na comunicação e no intercâmbio oral, na escrita, na execução de movimentos, sendo orientadas e propostas pela professora ou a partir do material disponível. Ressaltando que a Educação Infantil é a etapa prévia às etapas educativas posteriores, pois de zero a seis anos, ocorre um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá durante o seu desenvolvimento. Aumentando também sua capacidade de resposta, as crianças começam a ter critérios próprios em alguns aspectos e, portanto, mediante o uso de linguagem também tende a melhorar.

Há diferentes formas de brincar na escola: brincar físico; brincar intelectual; brincar sócio-emocional. Em todas essas formas de brincar a criança desenvolve suas múltiplas linguagens.

Certamente, a criança no decorrer da Educação Infantil, se desenvolverá de acordo com sua capacidade, tendo a escola seu papel de destaque, ao oferecer todos os recursos possíveis

e o professor como facilitador do aprendizado, pois sem ele o conhecimento não poderá ser de grande qualidade. Contudo, se faz necessário durante essa aquisição, a participação e acompanhamento da família, apoiando, incentivando a criança em suas conquistas, progressos e dificuldades. Podemos assim dizer que, o desenvolvimento da espécie humana é resultado de uma interação entre o programa de maturidade, inscrito geneticamente e a estimulação social e pessoal que a criança recebe de sua família, na vivência escolar e em outros contextos. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que adquirimos mediante a interação com o meio físico e social que envolve as crianças desde o seu nascimento.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho foi possível observar o quanto as brincadeiras fazem parte da vida humana, e que mesmo depois de certa idade, ainda se pode observar essa atividade presente em alguns momentos da vida. Porém, sabemos que é na primeira infância que o brincar é realmente a função primordial do ser humano, e muito de seu desenvolvimento é adquirido durante essa etapa.

A criança mesmo na vida intra uterina já é capaz de fazer movimentos e gestos e, ao nascer, essa atividade se torna muito mais presente, perpassando todas as idades. Chegando à escola essas atividades passam a ser muito mais intensas, porém com algumas diferenças. Isso ocorre porque a criança pequena tem um ritmo muito diferente, pois o mundo ao seu redor é cheio de novidades e com isso se torna um ambiente explorador. Na escola não é diferente, as crianças ingressam com uma pequena carga de conhecimento que podemos chamar de capital cultural, que serve de auxílio para o seu desenvolvimento e crescimento intelectual. As mais diversas atividades realizadas durante a Educação Infantil têm como objetivo propiciar esse aprendizado propiciando o crescimento e o desenvolvimento de habilidades.

Com esta pesquisa bibliográfica também pudemos constatar que, infelizmente, a maioria dos professores ainda não aderiram à inclusão das brincadeiras no currículo escolar. Esse tipo de atividade é menosprezado, pois há certa cobrança dos pais em querer que seus filhos aprendam a ler e escrever através de outros métodos sem ser por meio das brincadeiras, o que é um grande equívoco, pois é possível afirmar que quando as crianças brincam elas aprendem muito mais e internalizam esse conhecimento de forma muito séria e prazerosa.

Convido a todos os professores (as) a refletir o quanto a atividade da brincadeira é importante no espaço escolar, como um recurso a mais para propiciar o desenvolvimento dos pequenos durante a sua infância. O professor poderá também solicitar uma Formação Continuada das Secretárias de Educação, a ser ministrada por especialistas no assunto, para poder conhecê-las, selecioná-las e, então, vivenciá-las com segurança junto as crianças, através de um planejamento adequado à sua faixa etária e aos seus interesses.

A escola poderá ainda em um encontro com os pais tratar sobre a importância das brincadeiras para a aprendizagem de seus filhos, vivenciando com eles alguns tipos para que os mesmos compreendam como se dá tal experiência.

Sem termos a pretensão de encerrar este olhar reflexivo sobre o brincar, as brincadeiras e suas contribuições para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, enfatizamos que torna-se urgente fortalecer e aprimorar os conhecimentos dos professores com relação a esta temática. Por outro lado, a escola deve, em parceria, promover meios para que essa atividade ocorra de maneira satisfatória, principalmente para fazer com que os pais sejam orientados e ajudados a perceber os benefícios do brincar e das brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem de suas crianças.

Temos ciência que essa pesquisa não esgotou a discussão acerca do papel das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É oportuno destacar que ainda temos um longo caminho para lapidar nosso conhecimento sobre o tema. Todavia podemos afirmar que esse estudo contribui significativamente para qualificar nossa atuação no curso de formação de pedagogos da UFAM, na formação continuada de professores da Educação Infantil e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia”.

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ANTUNES, Celso. *Educação infantil: Prioridade imprescindível/ Celso Antunes*. Petrópolis-RJ. Vozes, 2004.
- BASSEDAS, Eulália. *Aprender e ensinar na educação infantil/ Eulália Bassedas, Tereza Huguet & Isabel Solé; Trad. Cristina Maria de Oliveira*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. I,II,III.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*, por Dinah Martins Campos. Petrópolis. Vozes, 1987.
- DOHME, Vânia. *O valor educacional dos jogos: Jogos e dicas para empresas e Instituições de Educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.
- ELKONIN, Daniel, B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELIAS, Maria Del Cioppo. *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Maria Del Cioppo Elias (org.). Campinas: Papirius, 1996 (Coleção Práxis).
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, Morchida. *O brincar e suas teorias*. Org. Tizuko Morchida Kichimoto. São Paulo: Cenage Learning, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil / Tizuko Morchida Kishimoto*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. *O Jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: Prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Técnica de pesquisa*. São Paulo: Cillas. 1990.
- MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil/ Janet R. Moyles; Trad. Maria Adriana Veronese*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade, a criança em foco. In. \_\_\_\_\_ *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1978.

\_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. Trad. de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia Genética / Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Dalir, Célia E. A. Di Piero 2ª ed. S.P. : Abril Cultural, 1983 ( Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

REVISTA *Nova Escola. Edição Especial: Grandes Pensadores*. São Paulo: Ed. abril, Julho 2009.

\_\_\_\_\_. *5 etapas da boa pesquisa*. São Paulo: Ed. Abril, Nov. 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Vilalobos, São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

