

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**O BRINCAR E SUAS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO**

Camila Aparecida Teixeira

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**O BRINCAR E SUAS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO**

**Camila Aparecida Teixeira
Orientador Prof. MSc. Bruno de Souza Vespasiano**

“Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, como parte das obrigações para obtenção do título de Pedagoga.”

Dezembro/2014
Itapeva-SP

"Nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar".

'Oliver Wendell Holmes'

"Este trabalho é dedicado aos que amo, e sempre estão ao meu lado".

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar a Deus, pela força e coragem durante essa longa caminhada;

Dedico esta, aos meus pais (in memoriam) pelo alicerce, zelo e ensinamentos, sempre me apoiaram em tudo, queria que estivessem presente nesse momento tão importante em minha vida, mas sei que onde eles estiverem estão olhando para mim;

À minha filha Lorena, minha luz, minha fortaleza, onde encontro forças para lutar a cada dia, embora não tenha conhecimento disso, ilumina de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos;

Ao meu esposo Marcos, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos mais difíceis que passei. Além deste trabalho, dedico todo meu amor a você;

Ao meu sogro Calir e minha sogra Marta por toda dedicação e ajuda, meus 2º pais;

Ao meu Orientador Msc Prof. Bruno de Souza Vespasiano pela dedicação e atenção;

Aos docentes do curso, pelas trocas de conhecimentos e experiências que foram tão importantes na minha vida acadêmica/pessoal, e contribuíram para meu novo olhar;

As minhas amigas, minha segunda família, por todo apoio, paciência, por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis que passei, o meu muito obrigado, amizade para todo o sempre;

A todos aqui citados e aqueles aos quais os nomes não aparecem, mas que sabem que fizeram parte desse processo e que muito me ajudaram nessa caminhada, o meu muito obrigado. Não tenho e nunca terei como agradecer-los como merecem, apenas digo que essa conquista é tanto minha quanto de vocês. Muito obrigada.

O BRINCAR E SUAS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO

RESUMO: As análises teóricas concentraram-se em confrontar as teorias dos educadores, bem como seus conhecimentos no contexto deste estudo. Teve como objetivo analisar o brincar enquanto atividade instrumento facilitador e oportunizador, para a aprendizagem na educação infantil, contudo, o brincar ainda foi discutido enquanto direito educacional das crianças em idade da educação infantil que recebe maior atenção entre dois a seis anos de idade. Esta pesquisa de caráter qualitativo foi fundamentada em diversas referências bibliográficas, utilizando-se de livros e diversos artigos disponibilizados na internet, considerando que a mesma se demonstrou muito produtiva nas concepções e diversas discussões, que foram importantes para compor o texto que melhor atendeu à temática debatida. Observou-se ainda nas discussões apresentadas que o brincar possui sua importância no acesso ao desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual no contexto sócio educacional das crianças, sendo assim o brincar e o contexto lúdico podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades das crianças da educação infantil e também das séries iniciais do ensino fundamental. As conclusões obtidas tornam clara e evidente a importância do brincar e a relação próxima que deve existir entre as crianças, o brincar, os jogos e todo contexto lúdico que deve fazer parte do universo da educação infantil, entretanto sem deixar de ressaltar a importância e a percepção do professor enquanto profissional mediador e conhecedor das necessidades educacionais da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem. Brincar. Educação Infantil. Mediação do Professor.

THE PLAY AND INFERENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO LEARNING

ABSTRACT- The theoretical analyzes focused on confronting the theories of educators, as well as their knowledge in the context of this study. Aimed to analyze the activity while playing a facilitator and a facilitator for learning in early childhood education, however, the play was also discussed as an educational right of children of kindergarten age who receives more attention from two to six years old. This qualitative research study was based on several references, using books and many articles available on the internet, considering that it has been shown very productive in the concepts and various discussions, which were important for composing text that best met the thematic debated. We also observed that the discussions presented in the play has its importance in access to emotional, social, motor and intellectual development of children in the educational partner, thus the play and the play context can contribute considerably to the development of the potential and capabilities of context children in early childhood education and also the beginning of elementary school. The conclusions make clear and evident the importance of play and the close relationship that should exist between children, play, games and all play context that should be part of the universe of children's education, but while emphasizing the importance and perception of the teacher as a professional mediator and knowledgeable of the educational needs of early childhood education.

Keywords: Learning. Play. Early Childhood Education. Teacher mediation.

SUMÁRIO

	Páginas
1. INTRODUÇÃO	09
2. O BRINCAR E SUAS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO	11
2.1 A História da Educação	11
2.2 A Educação Infantil.....	15
2.3 As Brincadeiras e a Sua Relação com a Aprendizagem Infantil.....	18
2.4 O Brincar	25
3. MATERIAIS E MÉTODOS	32
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6 REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

A importância do ato de brincar na construção do conhecimento é pensamento unânime entre todos os pesquisadores que investigam e pesquisam sobre esta temática. É fato que as crianças possuem particularidades que apenas serão expostas através do brincar, então ao observar uma criança brincando é possível com atenção e sensibilidade observar e analisar que o aprender depende da interação que a criança realiza com o seu meio. Brincando, a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos (BRASIL, 1998).

É possível constatar que determinadas instituições educacionais ainda desenvolverem um modelo de educação massificante, onde a atividade lúdica, espontânea, tem espaço tão limitado, que não surte efeito. Crianças transformadas em miniaturas de adultos, reduzidas a seguir uma rotina eficaz para os adultos, mas sem sentido para elas, pois são sendo privadas de um de seus direitos básicos (LIBÂNEO, 2006).

A escola deve estimular todo o potencial educativo próprio da brincadeira, que é também ótima para proporcionar a abertura necessária para o educador conhecer a personalidade das crianças, suas dúvidas e seus conhecimentos prévios (KISHIMOTO, 2008).

A importância da brincadeira, como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender, e secundariamente, tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (MOYLES, 2006).

Deste modo a brincadeira cria no infante uma nova forma de desejos.

Ensina-se a desejar, relacionando os seus desejos, ao seu eu fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Contudo, 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 eixos temáticos propostos pela educação infantil (BRASIL, 1998).

Ao definir papéis a serem representados, aferindo significados diferentes aos objetos para uso no brinquedo e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas dos jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir acedendo, a partir de sistemas de representação, ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil (KISHIMOTO, 2008).

A brincadeira pode ser definida como a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, para explorar o desconhecido. É através do brinquedo que ela consegue pegar o mistério na mão, sem queimar o coração, sem enredar-se em dúvidas insolúveis e massacrantes (GIANINO, 2001).

Brincando, as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não para mudá-los simplesmente ou para contestá-los, mas para adequá-los aos filtros da compreensão que são o cognitivo e o afetivo em sua mais ampla expansão. Algo pode caber ao cognitivo, mas não no afetivo. O brinquedo e o jogo facilitam o trânsito do cognitivo para o afetivo, que por sua vez proporciona as crianças a oportunidade de se socializar e interagir com outras crianças (MOYLES, 2006).

Este trabalho analisou e verificou que o ato de brincar proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável, sendo portanto um grande agente de socialização, capaz de criar e desenvolver a autonomia nas crianças na educação infantil.

O objetivo do presente trabalho foi analisar a utilização do brincar na educação infantil como facilitador do processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento global das crianças de zero aos seis anos.

2 O BRINCAR E SUAS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO

2.1 A História da Educação

Com o fim da Ditadura Militar na década de 1980, o Brasil começa seu processo de para uma transição democrática passando por um processo de abertura vagaroso, atravessando etapas de maneira gradual e segura iniciada pelo Governo do então Presidente Militar Ernesto Geisel (GHIRALDELLI, 2001).

O processo de democratização versava de um lado, na destituição dos militares após 21 anos de posse do poder, numa outra frente à ascensão de importantes movimentos sociais organizados, que nos anos 80, realizaram uma intensa mobilização social com conquistas significativas e que dariam novos rumos para a história da educação no Brasil (RIBEIRO, 2003).

A ascensão dos movimentos sociais introduziu ainda, uma intensa participação da população nas decisões Poder Legislativo brasileiro, como jamais antes observado na história, em que sua culminância se estabeleceu com a preparação e aprovação da Constituição Federal de 1988. É importante ressaltar que a abertura política do país, no entanto, não aconteceu isoladamente, embora possua suas particularidades e diversas contradições. Todo este contexto de transformações nas relações políticas internacionais estavam incluídas ao processo de reestruturação capitalista que já vinha sendo estruturado desde 1970 por países com Estados Unidos por exemplo (PILETTI, 2006).

A política educacional característica do período consistia em reformar todo o sistema educacional a fim de torna-lo mais eficiente e acessível para todos. Embora as lutas sociais tinham adquirido força e presença na política nos anos 80, apropriando-se de mais espaço para a participação popular a Brasil entrava numa nova etapa com a promulgada a Constituição, agora seria necessário fazer valer a lei igualitária para todos (LIBÂNIO, 2006).

Na educação foi concedida maior liberdade que se traduzia pela ampliação progressiva de seu campo de ação, produzindo uma continuidade e estendendo a

tendência rígida dos anos da Ditadura Militar. Verifica-se que um dos maiores prejuízos para o ensino público, ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que acabou por não garantir a exclusividade de recursos públicos para os órgãos de ensino que o Estado deveria ser o responsável e mantenedor, deixando espaço para o setor privado tomar posse de novas fatias do fundo público para a educação (RIBEIRO, 2003).

A anexação crescente das demandas do setor privado na política educacional brasileira impôs uma nova tendência, que assinalou todo o processo legislativo no país nos anos 90, ou seja, tinha-se início a uma legislação fragmentada, que não atendia as questões necessárias e fundamentais para toda sociedade. Observa-se como exemplo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro 1996, organizada durante oito anos foi aprovada deixando importantes brechas para serem completadas por legislações complementares (BRANDÃO, 2010).

Deste modo, a LDB exigia atualizações e não correspondia ao que se esperava, mesmo sendo uma lei estudada e planejada. Nos anos 1990, com a Reforma do Estado induzida pelos dois mandatos do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, já indicava sinais da necessidade de criar uma reforma na educação, com a criação de um Ministério específico para cuidar desta pauta o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), foi uma comprovação evidente de que a LDB converter-se-ia uma lei aberta a adaptações e intenções da economia internacional e, especialmente, do grande capital financeiro (FRAUCHES, 2002).

O Estado brasileiro demonstrou-se incapaz de oferecer uma solução efetiva as questões educacionais no período em questão. Constatou-se que órgãos internacionais tais como FMI, UNESCO, Banco Mundial dentre outros, passaram a desempenhar paralelamente o papel de porta-vozes dos interesses do grande capital internacional em relação à educação cobrando por reestruturação e expansão em diversos setores fundamentais as reais intensões e necessidades sócias (BRANDÃO, 2010).

Diversas reformas como a da educação, saúde, trabalhista, previdenciária dentre outras foram sendo incitadas e orientadas por tais organismos que objetivavam grandes programas de ajustes. Estes programas aqui desembarcam

sob a forma de programas de ajuda financeira aos mais diversos setores, contudo foi na educação a grande ênfase (GHIRALDELLI, 2001).

O Estado teve que passar reformas no aparelho de como um todo para atender as exigências internacionais. O foco das reformas e cumprimento das diretrizes disseminadas por estes organismos internacionais esteve voltado para o gasto público no ensino básico, com proeminência no ensino fundamental, a descentralização do ensino fundamental, que acabou por ser realizada através da municipalização do ensino do ensino fundamental I e II, estímulos à privatização dos serviços técnicos educacionais e à concepção da chamada indústria educacional em torno do ensino técnico e superior, além de diversos ajustes na legislação educacional com propósito de garantir ao governo maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (LIBÂNEO, 2006).

Inicia-se os sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, porém sem a participação direta na execução dos serviços. Nos anos 90 é, portanto, o início de tais diretrizes. No ensino fundamental, a intenção apurada foi a de descentralizar a ação do Estado, expressada sob o lema da democratização (RIBEIRO, 2003).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, para regular a distribuição dos recursos públicos para as redes educacionais dos estados e municípios, foi um dos maiores estímulos a descentralização e envio de recursos para estas instâncias governamentais, além disso, diversas diretrizes reformistas ainda constam como divisor das políticas educacionais implantadas nesta mesma época, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das avaliações nacionais e estaduais para medir o índice de desenvolvimento educacional no país (LIBÂNEO, 2006).

No ensino superior, a privatização ocorreu mais explicitamente, em grande parte apoiado na baixa abrangência de nosso ensino superior, o que vem servindo de pretexto para a ampliação do setor privado como pressuposto de uma pretensa democratização das oportunidades de ensino. Contudo, se observa uma perversa constituição do ensino superior, onde os ricos ainda continuam estudando em universidades estaduais e federais com melhor qualidade, e os menos abastados tem que financiar e pagar seus próprios estudos em universidades com nível

educacional nem sempre com a qualidade que se almeja para determinados cursos superiores (PILETTI, 2006).

Constata-se, por exemplo, que as parcerias entre Estado e setor privado e que torna a questão da universalização do ensino uma medida que será realizada pelo interesse do mercado, e não de acordo com as necessidades sociais (GHIRALDELLI, 2001).

As conquistas obtidas foram significativas, porém o reforço da privatização do ensino, revelou como contrapartida a destruição ideológica e efetiva, da uma educação alimentada pelo Estado. No entanto, está convergência histórica do desenvolvimento capitalista pôs em destaque a capacidade de controle e de progresso visivelmente cada vez mais fora dos limites do controle social, que as próprias forças históricas do capital apresentam para organizar-se e defender os seus interesses (RIBEIRO, 2003).

Notando para o campo educacional como um todo, verifica-se que existe um movimento ordenado entre as reformas, que faz jus a duas das premissas deste Estado máximo para o capital: de um lado, a desconfiada incapacidade estatal de investir na educação pública, que deve economizar recursos para remuneração do capital financeiro e, do precário que resta, privilegiar o ensino básico; de outro lado, em decorrência, aceitar como pressuposto que o desenvolvimento do mercado educacional é necessário à democratização do ensino, já que o setor privado é de maneira suposta mais eficiente na gestão dos recursos e possui maior flexibilidade para suprir à demanda dos setores produtivos e do mercado em analogia à formação que visa a empregabilidade disponível no mercado (LIBÂNEO, 2006).

Mesmo compreendendo que a educação esteja servindo aos interesses capitalistas é necessário cobrar do Estado, enquanto tutor de seus cidadãos que todos tenham acesso a uma educação que prepare os mesmos para as necessidades sociais e que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (PILETTI, 2006).

2.2 A Educação Infantil

Os primeiros estabelecimentos de ensino voltados para a educação infantil no Brasil surgiram em 1896, em São Paulo e sua propagação deste nível de ensino só veio a ocorrer em meados de 1940 na cidade de Porto Alegre, que por seu porte e grande quantidade populacional necessitava deste tipo de atendimento, especialmente para suprir as mulheres que passavam a fazer parte do mercado de trabalho, ainda de maneira tímida. Porém a partir de 1970 as creches, jardins de infância e pré-escola ampliaram-se principalmente em função da pressão social originada pelas empresas contratantes de mão de obra feminina e sociedade civil (FRAUCHES, 2002).

No entanto foi apenas na Constituição Federal (CF) de 1988, que deu início ao aumento do ensino infantil no Brasil, pois, a própria CF seu artigo 208, inciso IV, assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos. Deste modo o Estado assume a obrigação através da CF de criar vagas para este nível de ensino, já que, as famílias que não conseguirem uma vaga podem recorrer à justiça, que por sua vez acionará judicialmente os órgãos competentes (BRANDÃO, 2010).

Os direitos conquistados com a CF de 1988, especialmente devido à enorme busca por vagas para crianças de 0 a 6 anos, ocorre em função das mulheres conquistarem mais espaço no mercado de trabalho não disporem de tempo para cuidar de seus filhos. É fundamental destacar que atualmente este nível de ensino calçado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, obedece as crianças de 0 a 5 anos de idade (RIBEIRO, 2003).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei federal nº 8.069, de 1990, também representa uma vitória da sociedade civil em defesa dos direitos da criança, sobretudo das de 0 a 5 anos de idade. Uma vez que, em seu artigo nº 4 afiança: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com incondicional prioridade, a efetivação dos direitos atinente à vida, à educação, saúde, à alimentação, ao lazer, ao esporte, à cultura, à dignidade, à profissionalização, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1991).

De acordo com o ECA em seu artigo nº 53 toda criança tem o direito de ser respeitada por seus, educadores em razão de suas limitações de autodefesa por serem de pouca idade. Pois, são comuns muitas instituições de ensino infantil praticar castigos de toda natureza inclusive físicos, além do espaço ser inadequado

e a falta de formação própria dos profissionais para este nível de ensino. Tanto a CF quanto o ECA, procuram dar garantias e assistência aos direitos das crianças, garantindo o acesso das mesmas em instituições de ensino de 0 a 5 anos.

No artigo nº 54 do ECA valida o dever do Estado em garantir o atendimento em creches e pré-escolas. Para endossar o que foi descrito de acordo com a Lei de LDB nº 9394 de 1996, que determina em seu artigo nº 29 “que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social”. O artigo 31 expõe que na educação infantil a avaliação não terá o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Torna-se imprescindível destacar que em seu artigo nº 30 a LDB, subdividem a educação infantil em creches para crianças de até 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade (BRANDÃO, 2010).

Embora se observe grandes esforços por parte do Estado e também sociedade civil com objetivos de melhorar o acesso e a qualidade do ensino infantil, examina-se um distanciamento entre o que a sociedade realmente almeja e o que lhe é proporcionado, o Brasil possui leis modernas, no entanto agora resta cumpri-las para que as crianças realmente sejam assistidas com as prerrogativas asseguradas por lei (LIBÂNEO, 2006).

Existe de fato um alargamento considerável da educação infantil nas últimas décadas, seguindo a intensificação da urbanização, e a participação cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, o que por sua vez deriva de mudanças na reorganização da estrutura familiar. É possível analisar que a sociedade está mais conscienciosa das obrigações do Estado em assistir a criança na primeira infância, o que determina a precisão de criar uma rede educacional que atenda com qualidade estas crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998).

Não se pode desconsiderar que no Brasil existem diferenças regionais gigantescas o que chama a atenção para a Educação com diferentes recursos, e em muitos estados do país com falta até mesmo de profissionais com capacitação para atuarem junto às estas crianças (PILETTI, 2006).

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). A primeira parte da educação básica tem como objetivo o desenvolvimento global das crianças até seis anos de idade. Porém, não se trata de transferir para as escolas a responsabilidade de educar, pois escolas, família e professores devem atuar em conjunto neste propósito, daí a importância de contar

com profissionais com formação e preparo para atuar em conformidade com a lei e com as necessidades infantis (BRASIL, 1998).

Não basta apenas criar vagas, pois permanecem diversas exigências que devem ser respeitadas quanto a saúde e aprendizagem das crianças, entretanto é fundamental criar uma consciência que assegure desta faixa etária. Deve haver uma inquietação com o desenvolvimento completo das crianças, já que a educação infantil procura permitir a aprendizagem e socialização das crianças objetivando sua integração social (PILETTI, 2006).

Segundo RCNEI (1998), a LDB determina de forma contundente o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Surgem, no transcorrer do texto, várias referências específicas à educação infantil, pois já afirmado que é dever do Estado com educação escolar pública cumprir com a legalidade para sua implantação e funcionamento. Constatou-se, porém uma distinção entre creches e pré-escolas. Onde as crianças de zero a três devem ser matriculadas em creches, e as de quatro a seis anos na pré-escola, todavia, ambas são consideradas instituições de educação infantil (BRASIL, 1998).

Na concepção de Moraes (2002), o período em que os infantes permanecem na educação infantil, toda responsabilidade quanto aos cuidados com sua saúde são de encargos da direção da instituição isto inclui os cuidados com higiene, alimentação correta, repouso, recreação e atividades pertinentes à cada idade. A educação infantil não é uma instituição cuidadora, pois ela deve assegurar que a criança receba todos os cuidados necessários, o que denota que os profissionais que atuem na educação infantil devam ser devidamente preparados e tenham as condições mínimas para desenvolverem a atenção que deve ser dispensada aos seus alunos.

Neste contexto constata-se que a educação infantil não é uma instituição assistencialista, pois sua responsabilidade legal está prevista nos textos das leis (BRASIL, 1998).

Segundo Moraes (2002), todo o processo da reforma educacional iniciada pela LDB (1996), sugere um novo avanço, que consente aos municípios, através de suas respectivas secretarias municipais de educação, dominar e executar seus oportunos projetos voltados ao atendimento desta faixa etária permitindo e estabelecendo benefícios aos infantes assistidos, contudo, cabe uma ressalva importante, pois as mães que trabalham fora não devem ter prioridade para as

vagas, sendo preciso destacar que a educação infantil não é um direito das mães, trabalhadoras, e sim das crianças que necessitam ter suas necessidades educativas e sociais acolhidas.

2.3. As Brincadeiras e a Sua Relação com a Aprendizagem Infantil

Pode se observar que através das atividades lúdicas as crianças brincam, imitam, jogam e expressam sua liberdade. O brincar não só desenvolve como permite e mantém toda uma tranquilidade e alegria nos mais diversificados contextos de aprendizagem, aconteça nas salas, parques, pátios. O brincar deve estar presente ao conteúdo escolar desde muito cedo, já que permite não só a aprendizagem, mas também momentos de socialização, para o futuro cidadão (MOYLES, 2006).

De acordo com orientações, propostas aos professores enquanto mediadores verifica-se que por meio de uma brincadeira o mediador pode analisar por completo uma criança, verificando quais as suas angustias, problemas e também o que ela sabe do mundo que à cerca, ou seja, o conhecimento que a criança já traz consigo, sua bagagem de mundo. Todo infante busca representar nas brincadeiras seus desejos, problemas, ansiedades, Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, e irá determinar suas brincadeiras, que na verdade representa sua linguagem confidencial, que se deve acatar mesmo que fuja a compreensão num primeiro momento (BRASIL, 1991).

O brincar é uma realidade vivenciada no dia-a-dia das crianças, assim elas devem brincar também livremente para exercitar sua capacidade imaginativa. Essa é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem; é o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender (KISHIMOTO,2008).

Ainda que reconhecendo que a equiparação em meio ao ensino e aprendizagem nunca serão exatas, os educadores e mediadores devem propor tarefas de aprendizagem que, ao mesmo tempo, se compatibilizem ao nível atual de entendimento da criança, contudo sem deixar de considerar as atividades

desafiantes a fim de que eles possam sentir-se motivados e avançarem cada vez mais em sua compreensão em relação ao mundo que as cercam. O brincar com qualidade permite estar à altura desse desafio, porém, é preciso advertir que ao ensinar a criança para o amanhã da criança, não se pode desconhecer o ontem. O brincar oportuniza uma regressão autêntica e uma construção de fundações firmes (MOYLES, 2006).

Não é possível ignorar o brincar, considerando tamanha importância no ambiente infantil. Considera-se que no brincar, ou mesmo durante a criação ou organização da brincadeira, a criança expressa a forma como reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. É também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive (GIANINO, 2001).

Reforçando tal afirmação, Moyles (2006), afirma que o brincar motiva a aprendizagem das crianças na educação infantil. Contudo algumas condições necessitam ser satisfeitas. Essas condições compreendem adultos sensíveis e preparados, organização e planejamento direcionados para o brincar, e conseqüentemente observações e avaliações contínuas que permitam a sequência e a progressão e, acima de tudo, empenho com a ideia de que o brincar é uma atividade de *status* elevado na educação infantil (MOYLES, 2006).

Grandes partes dos infantes expressam com facilidade seu cotidiano, seus experimentos, porém, nem todas as crianças têm esta facilidade ou mesmo esta liberdade, contudo ao brincar podem-se analisar questões muito próximas, ou mesmo presentes em suas experimentações. Durante a brincadeira a criança cria situações imaginárias em que se permite interagir no mundo dos adultos. O brincar propicia o conhecimento, bem como o autoconhecimento do mundo que vai ganhando amplitude, porque na inteiração da brincadeira ela pode fazer de conta que age como os adultos agem, idealizando realizar coisas que são necessárias para operar com objetos com os quais os adultos manipulam, como dirigir um carro, por exemplo (BRASIL, 1991).

Através das brincadeiras de faz de conta, ela pode experimentar diversas e diferentes situações e funções sociais, e para que essas situações aconteçam basta apenas analisar o mundo a sua volta. Pode-se dizer que o brincar viabiliza a aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento cotidiano e do das

crianças de sua idade. O brincar imaginativo possibilita a assimilação e acomodação dos conhecimentos adquiridos através da associação de ideias. Este processo de assimilação ocorre como se estivesse acontecendo na vida real. Se as crianças criam uma história sobre uma viagem, elas se utilizam de conhecimentos que possuem de viagens e acrescentam a ele qualquer informação nova obtida por meio do brincar (MOYLES, 2006).

O brincar fornece oportunidades para uma cuidadosa observação das crianças em atividades que elas mesmas escolherem e que são significativas para elas. Somente reservando um tempo para observar as crianças, sempre que possível brincar e interagir com elas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações decisivas sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre suas capacidades organizadoras, sobre seu estado emocional e de seu potencial (FERLAND, 2006).

De acordo com Moyles, especialmente o brincar da fantasia, pode facilitar as crianças a testarem suas ideias e conceitos, podendo assim compreendê-los, especialmente pela assimilação. Pelo brincar imaginativo, elas inventam novas situações de faz-de-conta, e são estas circunstâncias que podem conter uma ampla série de elementos aparentemente não relacionados, todos oriundas das experiências prévias que ela já possui que irá por meio da fantasia unificar experiências, conhecimentos e entendimentos, ajudando as crianças a descobrirem os vínculos presentes entre os componentes. Ressalta-se ainda que, uma vez que as crianças são capazes de dominar o brincar imaginativo, elas também são capazes de controlar seus elementos (MOYLES, 2006).

A brincadeira pode ser uma oportunidade rara e muito aberta, cabe ao mediador estar atento a cada etapa das brincadeiras propostas aos seus alunos (FERLAND, 2006).

Observar muito de perto seu comportamento. Receber destaque nas avaliações compostas por relatórios que podem fornecer dados importantes sobre cada criança, considerando que no ano seguinte, o próximo professor mediador terá informações que podem facilitar a socialização e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno devidamente observado. Evidentemente, não se trata de permitir o ato de brincar, apenas para avaliar as crianças, e sim aproveitar a oportunidade tão rica (MOYLES, 2006).

Segundo Rapoport (2009), o professor deve ser cauteloso às estratégias que as crianças criam para resolver os problemas. O educador necessita ter um olhar analítico ocupando-se de averiguar como os alunos pensam. Assim, ele pode aperfeiçoar suas atividades e ajustar desafios que permitam às crianças interagir com o mundo adquirindo cada vez mais conhecimentos.

É fundamental para o educador a observação e reelaboração de seus objetivos pautado em referências fornecidas pelas crianças enquanto brincam, assim, o educador pode reelaborar sua metodologia de trabalho ou mesmo optar por trabalhar outro conteúdo que seja mais importante para as crianças em determinado momento, em que elas revelem interesse que normalmente podem ser despertados pela com a mídia ou relacionamento ao seu ambiente familiar e que passam a ocupar o universo infantil (FERLAND, 2006).

Pode-se afirmar que a brincadeira é uma ação de assimilação que permite a expressão da conduta baseando-se em conhecimentos pré-concebidos e experiências já vivenciadas. O brincar em si representa um processo de assimilação para todo processo de desenvolvimento da inteligência, especialmente para as crianças em idade entre 4 e 6 anos. Porém a brincadeira como conduta deve ser promovida livremente e gerar espontaneidade permitindo que a criança expresse suas vontades, ou seja, a criança aprende quando sente prazer e quando gosta de brincar com o que lhe foi proporcionado, pois se pressupõe a construção de estágios cognitivos e assimilativos como sendo essenciais na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2008).

Deve ser encarado como natural que as crianças brinquem com a realidade com a qual convivem, e transfira para os jogos e brincadeiras tudo que lhe é proposto dentro do seu círculo familiar e educacional. Não se pode desconsiderar que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento e para a formação intelectual e social da criança. Boa parte dos educadores de educação infantil já está familiarizada com este elo existente entre o brincar e o todo processo de letramento que ocorre em âmbito educacional (MOYLES, 2006).

Compreender este momento pode significar perceber o quanto a criança pode demonstrar admiração ou até mesmo repulsa pela forma como é tratada ou que se relaciona em sua estrutura familiar e também com seus amigos no ambiente educacional. As crianças esboçam facilmente a maneira com a qual são tratadas de acordo com sua cultura. Popularmente se afirma que as crianças não mentem,

observa-se que elas são muito transparentes na exposição de seus sentimentos e desejos (FERLAND, 2006).

De acordo com Kishimoto (2008), é também na infância que se encontra a expectativa do tudo é possível. Projeta-se mesmo nesta idade a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. Toda criança é portadora de uma imagem de ingenuidade, e isto permite um novo contexto de valores e aspirações da própria criança e também da sociedade.

Não se pode desconsiderar que a principal função da escola é educar para vida, ou seja, preparar o aluno e molda-lo para as regras do convívio social, torna-se muito importante, portanto a criança não pode ser encarada como um adulto em tamanho reduzido, pois ela ainda não possui todos os conceitos e regras sociais de convivência. A criança deve receber as adaptações e preparos para o convívio em sociedade, desta forma precisa receber as condições necessárias para que aconteça uma aprendizagem significativa e prazerosa (GIANINO, 2001).

O brincar é uma oportunidade única e pode proporcionar o desenvolvimento necessário para as devidas adaptações que a criança necessita para se relacionar bem de maneira intrapessoal e interpessoal enriquecendo assim sua inteligência emocional e sua relação no meio educacional e familiar, considerando que estes dois ambientes estão intimamente ligados. A criança deve aprender a viver em sociedade e para isso é necessário que ela internalize os elementos da cultura corporal e motora que são relevantes para seu grupo social, como também as normas de convívio presentes nos diferentes grupos sociais dos quais participa (FERLAND, 2006).

Cada brincadeira, por sua vez, estrutura-se de diferentes maneiras; cada espaço social (família, escola, igreja etc.) tem normas e valores próprios que são mais incentivados. Nesse sentido, a educação infantil possui valor inestimável ao oferecer à criança a oportunidade de vivenciar diferentes formas de organização, a criação de normas para a realização para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio (GALLARDO, 2009).

Porém o brincar sempre deve acontecer naturalmente entre as crianças nas diversas oportunidades de se relacionarem, o que por sua vez deseja-se que o ambiente educacional seja agradável e sempre propício as novas descobertas, vividas individualmente e coletivamente. Desta maneira a criança pode construir sua

aprendizagem a partir de experiências sensoriais vivenciadas, partindo do concreto para o abstrato, jamais em sentido contrário (GIANINO, 2001).

A brincadeira ou o simples ato de brincar são extremamente enriquecedores, pois, se pode perceber que brincar possui papel fundamental na educação infantil, e portanto deve ser utilizado como uma resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida. Ignorar o brincar pode ser se o mesmo não desempenhar um papel central no currículo da educação infantil (MOYLES, 2006).

O simples ato de brincar permite interação entre as crianças e seus pares, bem como permite esta interação com sua família, considerando que a criança aprende com os pais ou com os parentes mais próximos suas primeiras brincadeiras, e estas são transferidas aos seus amigos na rotina cotidiana. Então se pode colocar que brincar está relacionado de forma direta com o emocional de cada criança e possivelmente com o relacionamento estabelecido entre estas e seus entes mais próximos (BRASIL, 1998).

Sendo assim como definir o papel do brincar?

Quais são as habilidades exigidas e quais são as necessidades que precisam ser satisfeitas para assegurar um brincar de qualidade?

De acordo com Moyles, para responder tais questionamentos torna-se necessário compreender o valor potencial do brincar. E, isto perpassa pelo envolvimento e intervenção sensível, instruída e informada por parte do adulto, deve ter cuidados, planejamento, especialmente para a organização de ambientes lúdicos a fim de prover e expandir a aprendizagem e finalmente o tempo suficiente para as crianças desenvolverem o seu brincar permitindo a observação das atividades das crianças para facilitar a avaliação e o planejamento da progressão e a continuidade (MOYLES, 2006).

Durante o brincar a criança pode expor sua criatividade e ainda ser valorizada pelos próprios amigos, este afeto proporcional ao desenvolvimento prazeroso que desperta a habilidade para resolução de problemas, preparando a criança para situações que ocorreram no seu dia-a-dia, ou seja, lhe proporcionando maior visão em relação ao seu próprio mundo (BRASIL, 1998).

Contudo, é possível verificar que há na postura de alguns educadores alguma resistência na utilização do brincar e da ludicidade, possivelmente pela crença errada de que o brinquedo, o jogo trazem em si elementos perturbadores da ordem, levando a atitudes de indisciplina. Muito ao contrário dessa crença

generalizada, o verdadeiro jogo em si cria a ordem. Uma ordem muito mais eficaz porque é aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente. Ao jogar o seu próprio jogo, o mediador está exercitando o jogo do poder. É preciso que se entenda a sala de aula como sendo, todo espaço, um espaço político onde também pode ser jogado o jogo do poder. Mas a imposição do poder pela força só é compreensível a partir do momento em que interesses contraditórios (GALLARDO, 2009).

Neste contexto ainda pode observar que o professor está equivocado e desconhece as vantagens e oportunidades suscitadas pelo brincar. Por outro lado ainda existem atividades onde é necessária a participação de todos os membros do grupo ou da equipe para que se possam atingir bons resultados, dessa maneira as brincadeiras ainda promovem a proximidade social necessária para que as crianças interajam coletivamente, mas não se pode negar as crianças o arbítrio para suas decisões, pois jamais o professor obterá bons resultados com imposições ou se colocando acima das crianças (MOYLES, 2006).

Não se pode cobrar das crianças em função da idade aproximada o mesmo nível de amadurecimento, já que as mesmas se dedicam a uma grande variedade de atividades lúdicas. Elementos de fantasia ocorrerão em diferentes níveis do brincar de cada criança e em diferentes níveis de maturidade. Para discutir a relação entre a fantasia e o brincar sociodramático, convém colocá-lo em contexto e vê-lo como algo separado das outras formas do brincar (BRASIL, 1998).

O faz-de-conta compreendido pelo educador como brincar sociodramático, ou, em sua maior parte, tem a ver com a natureza do papel e da interação social, porém, não se pode negar a existência de outros tipos do brincar que envolvem atividades corporais, ou mesmo a utilização, manipulação e a exploração de objetos (MOYLES, 2006).

São conhecidos pelo menos quatro tipos fundamentais de brincar: brincar construtivo, brincar funcional, brincar conduzido por regras e brincar sociodramático (faz-de-conta) que é onde as crianças demonstram uma crescente consciência do seu entorno social, admitindo papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos sociais através representação simbólica (FERLAND, 2006).

Averigua-se que é importante conhecer a diferença entre o brincar sociodramático e o brincar simbólico, pois é que nesse último a criança pode realizar suas brincadeiras de faz-de-conta sozinha, podendo representar uma conjuntura

com a exclusão dos outros, porém o brincar sociodramático mais já é mais amadurecido e requer comunicação, cooperação e interação. O brincar simbólico é imitativo e se vale de experiências de primeira ou segunda mão, utilizando objetos reais ou imaginados. Esse brincar passa a ser sociodramático se o tema for elaborado em cooperação com pelo menos outra pessoa e se os participantes interagirem um com o outro tanto na ação como na fala (MOYLES, 2006).

Cada criança é um ser impar e que deve ser analisado de maneira, próxima e individualmente, devido as possibilidades de características que podem resultar em diferentes comportamentos e também em diferentes níveis de aprendizagem, o que não significa que a criança seja incapaz, contudo ela deve receber atenção especial para poder se desenvolver e crescer se sentindo segura e com todas as oportunidades que assegurem enriquecimento intelectual e social (BRASIL, 1998).

2.4 O Brincar

Pode-se encontrar algumas concepções sobre o brincar, ele pode também representar uma preparação para a vida futura; uma atividade relacionada à representação do passado, ou mesmo ser definido como energia acumulada do indivíduo que precisa ser descarregada, contudo, qualquer que seja sua definição o que não se pode duvidar é que ele está intimamente ligado ao universo infantil, e faz parte continuamente do contexto sócio educacional no qual todas os infantes estão inseridas (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Vygotski (1991), todo brincar deve harmonizar e facilitar a estimulação adequada da criança, uma vez que isto já acontece no ambiente familiar, deste modo quando se oportuniza experimentações, nos eixos de aprendizagem a criança recebe a oportunidade de se socializar com os demais membros de sua turma, e aumentar suas vivências, através da exploração de suas relações intrapessoais e interpessoais.

O brincar deve ser compreendido por sua natureza livre, que não se compatibiliza com uma busca por resultados, que é característica mais pertinente aos processos educativos, contudo, o brincar deve estar presente no ambiente educacional, pois ele proporciona grande interação e socialização natural entre as

crianças. É no brincar que a criança poderá estabelecer um relacionamento mais estreito com seus amigos, mas nota-se que algumas crianças possuem dificuldade em se relacionar, ou mesmo em se fazer parte do grupo (MOYLES, 2006).

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso tudo já não fizesse do ato de brincar, o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação (FERLAND, 2006).

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar, progressivamente suas aquisições de forma criativa. O brincar contribui assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (MACEDO, 2004).

Pode se observar que a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifestam quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do brincar que é, justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação (MOYLES, 2006).

Durante a realização das brincadeiras no dia-a-dia, é preciso que o educador seja criativo. Não é necessária a utilização de brinquedos caros que, muitas vezes não tem muita utilidade pedagógica. Com poucos recursos e muita força de vontade e comprometimento é possível obter bons resultados, afinal, o que mais importa é a maneira como os materiais são utilizados, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem (RAPOPORT, 2009).

Para Macedo (2004), o brincar beneficia a autoestima, a interação com seus pares e, especialmente a linguagem interrogativa, o que potencialmente pode motivar situações favoráveis para aprendizagens desafiadoras com ênfase aos saberes estabelecidos e destes faz-se elementos para novos esquemas de percepção. Por meio do jogo simbólico a criança se prepara

para agir e desenvolve a autonomia que permite novas descobertas e possibilita a exploração para novas vivências que possam lhe permitir cada vez mais criatividade.

Verifica-se que o brincar pode ser uma importante oportunidade de socializar e permitir a ampliação do próprio universo da criança. No entanto é necessário que a família, também compreenda a importância desta relação do brincar associado ao desenvolvimento das crianças. Todas as oportunidades, atividades e recursos devem possibilitar o desenvolvimento infantil, com vistas à sua real necessidade de inclusão no contexto socioeducacional, conseqüentemente o brincar deve ser desmistificado, especialmente na concepção ultrapassada de educadores e pais que ainda acreditam que brincar pode ser uma perda de tempo (KISHIMOTO, 2008).

É no ato de brincar que a criança constitui os diferentes vínculos entre as particularidades do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disso e generalizando para outras situações. Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (FERLAND, 2006).

De acordo com Mantoan (1998, p. 29), "a diversidade no meio social, e especialmente, no ambiente escolar, é fator determinante no enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que ocorrem entre os sujeitos que neles interagem".

Será pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, que as crianças podem acionar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (VYGOTSKI, 1991).

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica e muitas vezes são ensinados em casa, ou seja, a família também é responsável por contribuir para o repertório infantil (RAPOPORT, 2009).

É fundamental que o professor mediador pondere sobre estes jogos e

brincadeiras que as crianças já sabem, e podem compartilhar com as outras, portanto, é na própria escola que as crianças começam a estruturar suas brincadeiras preferidas (BRASIL, 1998).

Cabe ao professor organizar sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo pra brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem, ou seja, o brincar se transforma num verdadeiro laboratório para o professor (MOYLES, 2006).

O brincar possivelmente é um elo facilitador da socialização e possui potencial para propiciar novas experimentações para as crianças. Pois, durante as brincadeiras as crianças podem adaptar e criar oportunidades de participação ao amigo especial (RAPOPORT, 2009).

O desenvolvimento pessoal está diretamente ligado ao processo de autodescoberta, onde cada criança tende a tomar consciência do que sabe fazer o de que tem dificuldade, como pode desenvolver aquilo que faz bem e conviver e diminuir os efeitos daquilo que tem menos habilidade. O professor habilidoso irá procurar alternar atividades que requeiram habilidades da maior variedade possível, para propiciar que todos se encontrem sem haver qualquer superioridade de um sobre os demais. É importante ressaltar que cada criança possui habilidades e competências diferentes das demais, ou seja, uma criança com facilidade em pular corda, pode não apresentar a mesma facilidade ao montar um quebra-cabeças por exemplo (GIANINO, 2001).

Compreender as potencialidades de cada criança revela-se um desafio tanto em âmbito artístico, físico ou intelectual, porém não existe alguém que seja perfeito em tudo, cada criança possui capacidades que devem ser conhecidas e desenvolvidas, e este desafio implica em conhecimento e atenção dos profissionais que trabalham e observam estas crianças. Porém, as atividades e brincadeiras lúdicas podem consentir o desabrochar da afetividade, pois o brincar ocorre de forma natural em um ambiente descontraído, tornando-se assim uma prazerosa ocasião de conhecer e desenvolver vínculos emocionais e sociais. (MOYLES, 2006).

Conhecer as suas reais possibilidades e limitações de cada aluno é um fator importante no contexto escolar, tanto quanto integrar este em um grupo que poderá oferecer subsídios para colocá-los em integração no grupo, fazendo parte deste. Isto ocorre efetivamente através dos jogos, as crianças aprendem que não necessariamente precisam ter determinada habilidade para conseguir um objetivo, basta que ela esteja estimulada e participe em conformidade com as potencialidades que já possui (RAPOPORT, 2009).

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (KISHIMOTO, 2008).

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado pra brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (MOYLES, 2006).

É claro que a figura do professor educador tem vital importância, mas ao contrário do que habitualmente se pode pensar, é fundamental que o professor planeje as situações que permitam fluir a afetividade de seus alunos, mas, isso não deve comprometer sua espontaneidade e criatividade permitindo-lhes sempre o brincar (RAPOPORT, 2009).

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças (FERLAND, 2006).

Pode-se, porém, utilizar os jogos especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. Mas é preciso que o professor tenha consciência que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Macedo (2004, p.11) "Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separados por rígido abismo e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava".

Constata-se ainda que alguns professores não possuem estratégias e metodologias de ensino apropriadas quanto ao brincar e sua importância no desenvolvimento infantil. Ou seja, o profissional educador acredita que o brincar sempre vai acontecer naturalmente entre as crianças e não necessita ser estimulado, pois em muitos casos ele desconhece os interesses e capacidades de seus alunos, isto também ocorre pela falta de recursos didático-pedagógicos específicos (MOYLES, 2006).

Antes da criança controlar o próprio comportamento, ela começa a dominar o ambiente com a ajuda da comunicação verbal. Suas novas relações serão desenvolvidas por meio exclusivo da comunicação, além de uma nova organização do próprio comportamento para ajustar-se aos novos companheiros. A criação dessa forma tipicamente sensível em relação ao comportamento pode produzir mais tarde a facilitação na assimilação da intelectualidade (VYGOTSKY, 1991).

Normalmente observa-se que as crianças possuem um processo contínuo de desenvolvimento que se inicia no seu nascimento e que se caracteriza por aquisições sucessivas articuladas entre si, que se efetua na relação da criança com o seu meio, físico, humano e sociocultural (RAPOPORT, 2009).

As aquisições não são realizadas em idades cronológicas exatas, deste modo, existem diferenças entre as crianças mesmo consideradas normais, quanto ao seu ritmo de desenvolvimento. Porém, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento da criança, sendo assim através do brincar e do lúdico que a criança pode se relacionar e se desenvolver brincando e se adaptando a diversidade social em que convive, ou seja sentindo prazer em aprender (MOYLES, 2006).

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky, o primeiro seria o real, já adquirido ou formado, que produz o que a

criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados, assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança (VYGOTSKY, 1991).

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, observa-se que em qualquer cultura o brinquedo e o brincar sempre estiveram presentes na vida das crianças, isto sempre ocorreu como forma de adaptação sendo que o processo se constrói de fora para dentro (MOYLES, 2006).

Porém Ferland (2006) destaca que para que a criança possa brincar, algumas qualidades devem ser preenchidas, é necessário que suas necessidades básicas sejam atendidas. Uma criança dificilmente irá brincar, caso ela não tenha se alimentado ou dormido bem. Referindo-nos à hierarquia das necessidades fisiológicas, de segurança e de amor devem ser primeiramente satisfeitas para que a criança tenha vontade de descobrir e de explorar e seja capaz de satisfazer suas necessidades de estima e cognitivas.

A criança necessita estar cercada de atenção e cuidados, mesmo para realizar atividades lúdicas, pois a criança se expõe permite o domínio dos instrumentos de mediação, inclusive de sua transformação por uma atividade física e mental, com a qual o contexto lúdico se estabelece, mas é fundamental que ela esteja fisiologicamente preparada para isso (RAPOPORT, 2009).

Na concepção de Vygotsky (1991) a criança não é apenas ativa, mas interativa, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa fundamentou-se em referências, que foram previamente utilizando-se de diversos recursos, dentre estes: livros, visitas à Internet na procura de artigos, o segundo passo foi realizar através de fichamentos a seleção do texto a ser utilizada, e posteriormente a elaboração de um texto que confrontasse e discutisse a temática explorada por meio das diversas referências considerando a proposta de análise e verificação para as devidas considerações e comentários necessários.

A pesquisa foi realizada na cidade Itapeva-SP, durante os meses de junho a novembro de 2014.

Pode-se afirmar que esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois, uma pesquisa qualitativa se define por estudos onde a pesquisadora observa os fatos de maneira próxima, privilegiando o contato com o ambiente ou contexto analisado.

Buscou-se pesquisar e representar a qualidade dos discursos analisados, considerando que os estudos aqui realizados proporcionaram a pesquisadora analisar, observar e conhecer fatos associados à criação, implantação e desenvolvimento da educação infantil, o que permite de maneira objetiva relacionar as experiências vivenciadas durante o período de estágio, apesar disso mantendo o foco no contexto estudado.

Neste contexto, esta pesquisa teve como fundamentação para sua elaboração os devidos estudos realizados pela leitura e discussões que posteriormente permitiu a escrita desenvolvida para discutir o tema, ponderando ainda que este texto retrata e cita com fidelidade os autores que compõem as referências que são devidamente referidas no transcorrer do texto oferecido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se afirmar que a hipótese inicial se confirmou, considerando a importância e as afirmações propostas pelos diferentes autores sobre o tema discutido por esta pesquisa, pois o brincar e a educação infantil possuem de fato um estreitamento muito grande, cabendo a afirmação que um não caminha sem o outro, ou seja, o brincar está intimamente ligado ao processo educacional planejado e inserido na proposta de ensino e aprendizagem na educação infantil (BRASIL, 1998).

É possível confirmar, que pelo brincar imaginativo a criança constitui a base do comportamento, que ao ser conduzido por pequenas regras mostrará para a criança como ela pode e deve se relacionar em seu meio (FERLAND, 2006).

Quando se abandona o elemento de fantasia desenvolvido até aproximadamente os sete anos, possivelmente irão aparecer na idade adulta comprometimentos relacionados à falta de apoio e incentivo, sempre necessários no contexto analisado e estudado (MOYLES, 2006).

Na concepção de Frauches (2002), à medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha importância e profissionais mais preocupados em se dedicar e investir suas carreiras nela. Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento.

A educação é elemento constitutivo de cada ser humano e, portanto, deve estar presente desde o momento do nascimento como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e principalmente a realização pessoal de ser que deve ter seus direitos resguardados pelo Estado. Todos estes direitos da criança estão legitimamente previstos e transcritos na CF (1988), RCNEI (1998), ECA (2001), e outras leis complementares que determinam o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Deixando claro que a lei não garante o direito as mães, mas sim aos seus respectivos filhos, pois estes são cidadãos brasileiros que devem ser amparados e ter seu direito a Educação assegurados (BRANDÃO, 2010).

Mas, o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece (LIBÂNEO, 2006).

Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social e educacional que vai beneficiar toda sociedade. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. Porém, é preciso zelar por uma educação de qualidade para as crianças, pois a democratização da educação trouxe mais vagas, entretanto, não se pode abrir mão da qualidade educacional no Brasil (BRASIL, 1998).

No Brasil, a educação das crianças menores de sete anos tem uma história que já ultrapassa cento e cinquenta anos. Este desenvolvimento, no entanto, ocorreu ainda recentemente, a partir dos anos 70, ou seja, a educação infantil ainda precisa de espaço e necessita ser reconhecida socialmente como fundamental para assegurar as bases educacionais consistentes e condizentes com o que a sociedade exige (BRANDÃO, 2010).

Uma verificação prudente e que este programa educacional atenda as necessidades das crianças em idade até seis anos, com mobiliário, brinquedos e materiais pedagógicos adequados. Porém, torna-se fundamental profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, sendo capazes de desenvolver propostas pedagógicas com qualidade educacional (FRAUCHES, 2002).

E muito importante que aconteça o envolvimento do educador com seus alunos, o que pode proporcionar um ambiente de troca de experiências, pois o brincar e as brincadeiras que os alunos trazem nem sempre são conhecidas pelo educador e as brincadeiras que o educador irá propor também podem ser desconhecidas para as crianças. Logo os alunos percebendo que existe por parte do educando interesse nas brincadeiras eles se sentirão mais à vontade e poderão

estar mais soltos e descontraídos para realizar as atividades propostas, pois saberão que o educador participará efetivamente na atividade (FERLAND, 2006).

Deve se considerar ainda que o brincar imaginativo tem uma função importante no surgimento de uma pessoa psicologicamente complexa e adaptável, pois nenhum ser humano é exatamente igual ao outro. Diferenças individuais na frequência e na variedade do brincar parecem estar associadas não apenas a uma linguagem mais rica e complexa, como também a um maior potencial de diferenciação cognitiva, pensamento divergente, controle de impulsos, capacidade de entreter a si mesmo, expressividade emocional, dentre infinitas vantagens em se propor o brincar (MOYLES, 2006).

O brincar permite o desenvolvimento cognitivo, sendo uma referência fundamental a ser destacada, considerando que o pensamento da criança é, em geral, bastante diferente do modo de pensar do adulto. Algumas pessoas acreditam que elas têm menos informações armazenadas em sua mente. Na verdade, elas realmente organizam seu modo de pensar de maneira diferenciada. Particularmente, o período entre seis e sete anos configura-se como um divisor de águas entre o pensamento infantil voltado ao imaginário e aquele que se preocupa em adaptar-se ao mundo real (RAPOPORT, 2009).

A criança que passa pela educação infantil é enriquecida com diversos conhecimentos que resultam da troca de experiências com o educador, a família e as outras crianças, portanto, este infante já está inserido e socializado, o que possivelmente irá lhe assegurar mais rápidas e melhores aprendizagens e ser bem-sucedida (BRASIL, 1998).

Quando se permite que a criança interaja ativamente com a brincadeira, mais ela pode assimilar e acomodar suas propriedades para assim poder compreender suas relações e características. Infelizmente, muitas crianças brasileiras chegam ao ensino fundamental sem a possibilidade de interagir com certos objetos de conhecimento. Elas provêm de comunidades com carência de acesso a bens culturais, de pais que não sabem ler e escrever, etc (MOYLES, 2006).

Embora se perceba também que algumas provêm de classes sociais mais favorecidas, mas convivem com adultos que não valorizam o desenvolvimento ou o proporcionam de maneira inadequada. Alguns pais superprotegem seus filhos e não favorecem o seu brincar e/ou interagir com o mundo acreditando que o brincar é um descompromisso, ou perda de tempo. Se estas crianças não são favorecida a

esta possibilidade, tendem a permanecer mais tempo na etapa do pensamento pré-operatório. Muitos educadores se enganam ao acreditar que é suficiente que as crianças estejam em contato físico com os objetos. É preciso que elas sejam desafiadas, instigadas a elaborar histórias, criar novas regras e uso dos materiais, o brincar é fundamental para sua assimilação e desenvolvimento global e também oportunidade para se trabalhar suas dificuldades em grupo (RAPOPORT, 2009).

Conclui-se que as referências pesquisadas consideram que a brincadeira deve ser utilizada como um dos instrumentos pedagógicos, essencial na construção da aprendizagem. E que é imprescindível a ação do professor, como mediador do potencial da brincadeira, e que o mesmo deve ter a consciência no preparo das suas aulas, visando estimular as atividades mentais, sociais e psicomotoras dos alunos. E que brincando, ela pode organizar também suas emoções; o que possibilita a ela aprender a se conhecer melhor e a conhecer as diferenças entre ela e os outros colegas (MACEDO, 2004).

É na troca com outras crianças que a ela consegue ir internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. A criança recebe muitas informações e aprende a desenvolver muitos comportamentos ainda de acordo com suas vivências e experiências familiares, desta maneira a escola necessita equilibrar o que ela traz consigo e a proposta que deve permear a inclusão que lhe serão fundamentais para o seu relacionamento social (FERLAND, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado inicialmente pela busca de referências que atendessem ao tema, e após a leitura foram separadas citações que pudessem dar seguimento e estrutura ao texto.

Constatou-se através dos autores estudados que o brincar em suas diversas possibilidades enquanto instrumento de aprendizagem, deve ser relacionado as nossas vivências e experiências ao mundo da criança, ou seja, nossa afinidade com o brincar e os brinquedos podem ser fundamentais, para explorarmos e fundamentarmos nossas ideias com uma diversidade muito grande de informações e análises sobre o tema.

O texto deixar claro, que o brincar exclusivamente é apenas um dos infinitos objetos, mas na ocasião que se processa o brincar ou na ação da brincadeira se pode perceber que desencadeiam avanços em diversas áreas do desenvolvimento infantil, como o afetivo, cognitivo, físico e a interação com o social.

Considera-se então que o brincar de forma livre proporciona a motivação interna e externa na brincadeira. Esse componente de possibilidades tem uma atuação social muito significativa em relação a autonomia das crianças e ao seu ciclo de relacionamentos.

Destacando que ao permitir e estruturar o brincar nas atividades educacionais é possível se obter melhores resultados, considerando ainda que isto ocorrerá de maneira agradável e prazerosa para a criança.

Define-se então que, certamente não existe um caminho específico e que cada educador deve adaptar-se a sua realidade e principalmente conhecer seus alunos muito de perto, para que se possa valorizar sua cultura, bem como o seu próprio meio e realidade social. Desta forma o educador já terá certamente um ótimo ponto de partida, e a educação estará no caminho correto para preparar para o convívio em sociedade das crianças com maior autonomia e capacidade de questionamento.

6. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca, -**LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo /** - 4. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Professor da pré-escola**. Vol. 1. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)-** Volume I. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume I- Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERLAND, Francine. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. 3ª. ed. São Paulo: Roca, 2006.

FRAUCHES, Celso da Costa - **LDB anotada e legislação complementar: lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 /** Celso da Costa Frauches. – 4ª. ed. rev. e ampliada. - (org.) – Marília, SP : CM Consultoria de Administração, 2002.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez - **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento: volume único: livro do professor /** Jorge Sérgio Pérez Gallardo. — 1ª. ed. — São Paulo : FTD, 2009.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIANINO, Lucia Helena Farias. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, 2001. Disponível em: www.nead.unama.br/site/.../LUDICO_PROCESSO_APRENDIZAGEM.pdf - Acesso em 24 de ago 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M. - **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano 1 nº. 3. ed. Artmed. Dezembro de 2003/março de 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão. Ensino Inclusivo/Educação de qualidade para todos. Integração, V. 8, n. 20, 1998.

MORAES, Flávia Teixeira de - **Trabalhando com a educação infantil** - Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RABIOGLIO, M.B. **Jogar: um jeito de aprender**. Dissertação de Mestrado, USP: São Paulo, 1995. Acesso dia 18 de ago. de 2014. Disponível em <http://www.usp.br/>

RAPOPORT, Andréa Dirléia Fanfa Sarmiento. **A criança de seis anos: no ensino fundamental** / Andréa Rapoport, Dirléia Fanfa Sarmiento, Marta Nömborg e Suzana MOREIRA Pacheco; organizadoras; Andréa Gabriela Ferrari et al. - Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19 a. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.