

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS

THAYNARA GABRIELA BARBOSA VALADÃO

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MORRINHOS – GO
2017

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THAYNARA GABRIELA BARBOSA VALADÃO

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*.

Orientadora: Dra. Thelma Maria de Moura Bergamo
Coorientadora: Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira

MORRINHOS – GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

V1361 Valadão, Thaynara Gabriela Barbosa.

O lúdico no desenvolvimento infantil. / Thaynara Gabriela
Barbosa Valadão. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

47 f.

Orientadora: Dra. Thelma Maria de Moura Bergamo.

Coorientadora: Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto
Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em
Pedagogia, 2017.

1. Educação infantil. 2. Cultura lúdica. 3. Jogos e
brincadeiras. I. Bergamo, Thelma Maria de Moura. II.
Pereira, Alciane Barbosa Macedo. III. Instituto Federal
Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. IV. Título

CDU 371.382

THAYNARA GABRIELA BARBOSA VALADÃO

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*, apresentada no dia 01 de dezembro de 2017, para a banca composta pelos (as) seguintes professores(as):

Thelma M^a de Moura Bergamo

Prof^a. Dr^a. Thelma Maria de Moura Bergamo – IF Goiano
Presidente da Banca

Alciane B. M. Pereira

Prof^a. Dr^a. Alciane Barbosa Macedo Pereira – IFG
Coorientadora

Sangelita M. Franco Mariano

Prof^a. Dr^a. Sangelita Miranda Franco Mariano – IF Goiano

Ronaldo Elias Borges

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges – IF Goiano

A minha família e
Amigos por todo
Carinho e dedicação.

Agradecimentos

À Deus por me dar sabedoria e força para chegar aqui, agradeço a minha mãe Sirlene que sempre esteve do meu lado me ajudando e me motivando, a minha irmã Monique, a minha avó Valdivina, meu padrasto Henrique e toda minha família e amigos. Dedico este trabalho em homenagem ao meu avô Alberto (Jubeba), que não está mais entre nós, mas sempre torceu pelo meu sucesso.

Foram quatro longos anos que chegaram ao fim. Sou grata aos meus professores, em especial às professoras Thelma e Alciane que sempre me motivaram a acreditar em meus sonhos. Sou grata também a todas as minhas amigas e colegas do IF Goiano.

“ Plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores. E você aprende que realmente pode suportar, que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida! ”

William Shakespeare

RESUMO

O presente trabalho parte da premissa de que o lúdico deve ser entendido como uma dimensão fundamental para a aprendizagem humana. Por esse motivo, sua utilização como estratégia de ensino que valoriza os saberes da infância é um tema muito discutido e debatido atualmente nos cursos de formação de professores. Assumindo como objetivo compreender a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo do desenvolvimento infantil e suas contribuições para a educação, procura-se nesta pesquisa relacionar a dimensão lúdica dessas atividades com o processo de aprendizagem inerente à criança enquanto sujeito da brincadeira. Para seu desenvolvimento, foi utilizada como metodologia de trabalho a pesquisa teórico-bibliográfica baseando-se no pensamento de autores reconhecidos por suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil tanto no campo da Psicologia, tais como Piaget e Vigotski, quanto da Filosofia e Sociologia da infância, em que as pesquisas abordaram as produções de pesquisadores como Kishimoto, Gilles Brougère, Janete Moyles, Philippe Aries e Adriana Friedmann. Analisa-se a necessidade da valorização da cultura infantil por meio do lúdico como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da criança. Promove-se uma análise da função dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, retomando algumas formas de classificação convencionalmente utilizadas para afirmar a necessidade de adequação entre objetivos, conteúdos curriculares e o estágio de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chaves: Infância. Jogos. Brinquedos. Brincadeiras. Cultura lúdica.

ABSTRACT

The present work starts from the premise that the playful should be understood as a fundamental dimension for human learning. For this reason, its use as a teaching strategy that values the knowledge of childhood is a topic that is much discussed and currently debated in teacher training courses. Aiming to understand the importance of games, toys and games in the process of child development and their contributions to education, this research seeks to relate the playful dimension of these activities to the process of learning inherent to the child as a subject of play. For its development, the theoretical-bibliographic research was used as a working methodology based on the thought of authors recognized for their research on children's development in the field of Psychology, such as Piaget and Vigotski, as well as Philosophy and Sociology of childhood, in which the research approached the productions of researchers like Kishimoto, Gilles Brougère, Janete Moyles, Philippe Aries and Adriana Friedmann. We analyze the need to value children's culture through play as a way to improve the teaching-learning process of the child. It is promoted an analysis of the role of games and games in the school environment, retaking some forms of classification conventionally used to affirm the need for adequacy between objectives, curricular contents and the stage of development of the subjects involved.

Keywords: Childhood, games, toys and jokes. play culture.

Sumário

Agradecimentos	6
1 Introdução.....	11
2 A Descoberta da Infância.....	13
2.1 Aspectos históricos, conceitos, fundamentos e culturas infantis	13
2.2 Características da infância	17
1.3 Cultura infantil.....	20
3 o brinquedo e a brincadeira a partir da abordagem de vigotski e da teoria genética de piaget.....	23
3.1 A teoria de Vigotski.....	23
3.3 A teoria de Piaget em relação ao brinquedo e a brincadeira.....	29
4 O lúdico e a brincadeira no desenvolvimento infantil	34
4.1 A importância do lúdico.....	34
3.2 As brincadeiras e os brinquedos e suas distinções gerais	36
3.3 Classificações dos jogos e como utilizá-los na escola	40
Considerações finais.....	45
Referências	47

1 Introdução

O lúdico, entendido como estratégia de ensino que valoriza os saberes da infância, é um tema muito discutido e debatido atualmente nos cursos de formação de professores. Pensando na valorização da cultura infantil por meio do lúdico como forma de aprimorar o processo de aprendizado da criança, é necessário que os profissionais do magistério ampliem seus conhecimentos sobre esse assunto, procurando compreender de que forma essas atividades lúdicas têm chegado às salas de aulas.

O objetivo da pesquisa é compreender a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo do desenvolvimento infantil e suas contribuições para a educação, procurando relacionar a dimensão lúdica dessas atividades com o processo de aprendizagem inerente à criança enquanto sujeito da brincadeira.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o recurso metodológico utilizado foi a pesquisa teórico-bibliográfica, baseando-se em autores reconhecidos por seus estudos sobre o desenvolvimento infantil tanto no campo da Psicologia, tais como Piaget e Vigotski, quanto da Filosofia e Sociologia da infância, em que as pesquisas abordaram as produções de pesquisadores como Kishimoto, Gilles Brougère, Janete Moyles e Adriana Friedmann.

Nesse sentido, o primeiro capítulo desenvolve uma análise da história da constituição da infância no mundo ocidental. Parte-se da concepção defendida por Ariès (1981) segundo a qual a percepção da criança como sujeito é um acontecimento recente, enquanto objeto de percepção científica e social. Até o início da segunda metade da Idade Média, as famílias não desenvolviam um significativo sentimento de afeto pelas crianças, inclusive porque o índice de mortalidade infantil era elevado.

De forma diversa, o século XX vivenciou um aprofundamento radical nos discursos sobre a criança e a infância. No caso do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 a criança se torna um sujeito de direitos e deveres. As diretrizes sobre a educação das crianças passaram a discutir e promover o respeito pelas fases do desenvolvimento infantil e pela cultura lúdica da criança.

Nesse sentido, o segundo capítulo retoma a produção de Piaget e Vigotski para embasar o suporte conceitual para a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Todas as atividades das crianças são dotadas de significado. É brincando que elas conseguem criar seu próprio mundo simbólico.

Os professores devem planejar suas aulas inserindo o lúdico em suas metodologias de ensino. Todas as atividades lúdicas precisam ser adequadas à faixa etária das crianças, às quais se destinam. Caso contrário, podem não promover os resultados esperados e produzindo, ao contrário do que se espera, desinteresse e frustração em seus participantes.

Assumindo essa necessidade de adequação entre objetivos, conteúdos e estágio de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, o terceiro capítulo promove uma análise da função dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, retomando algumas formas de classificação convencionalmente utilizadas. Para Kishimoto (2011), diante da existência dos vários tipos de brinquedos, brincadeiras e jogos, o professor deve ter clareza de seus objetivos e estabelecer critérios claros para as atividades a serem desenvolvidas. Ressalta-se, entretanto, a necessidade de promoção da autonomia e liberdade das crianças nessas atividades.

O estudo das culturas lúdicas, das fases do desenvolvimento infantil, assim como da importância da brincadeira, é de extrema importância para todos os profissionais que têm como campo de trabalho o universo infantil. Conhecer suas características e respeitar suas especificidades é o caminho para uma educação prazerosa e instigadora. Professores e escola não podem se esquecer que brincando se aprende.

2 A Descoberta da Infância

2.1 Aspectos históricos, conceitos, fundamentos e culturas infantis

O século XII marca o momento em que a concepção de infância começa a aparecer nos registros iconográficos europeus. Até o início desse século, o sentimento da infância era desconhecido enquanto uma fase específica da vida do indivíduo, o que levou autores como Ariès (1981) a afirmar que não existia conceito formado para esse tema, ou seja, não havia lugar para as crianças que eram vistas apenas como adultos em miniatura.

A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é relatada pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando uma criança que possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura. (ANDRADE, 2010. p. 48.)

Essa concepção foi se transformando ao longo do tempo de forma que, aos poucos, a ideia da infância começa a ganhar espaço no mundo. Para Ariès (1981) foi por volta do século XIII que começaram a aparecer algumas representações de crianças em registros pictóricos, sendo o primeiro tipo aquele em que elas ajudavam em missas como seminaristas ou coroinhas.

O segundo tipo de representação de crianças, foi o modelo do tema religioso na obra de arte “o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria”. (ARIÈS,1981, p.19). Já o terceiro tipo surgiu em uma etapa gótica quando o tema passa a ser a visão nua da criança sendo castamente enrolada em cueiros ou vestidos como uma camisa ou uma camisola.

A elevada taxa de mortalidade infantil, que assumia ares de normalidade, tamanha a sua frequência, contribuía para o que consideramos modernamente como falta de apego a esses pequenos seres que, uma vez mortos, logo seriam substituídos por outras crianças.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças: havia tantas crianças, cujas sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar algumas eram e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS,1981, p.21).

De acordo com Ariès (1981), em determinada época a criança era insignificante mesmo quando já estava morta, de certa forma poderia voltar para atazanar os que estavam vivos. Era bem clara a indiferença quando se tratava de infância, aqueles pequenos seres sem muita importância não faziam parte da sociedade.

Já no século XVI “a criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais.” (ARIÈS,1981, p.23). Tudo isso deixa claro que a infância não tinha importância, era normal a criança ser retratada dessa forma. Já no século seguinte as famílias tinham uma vida pública, tudo de forma muito coletiva.

A vida e, família, até o século XVII, era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. (ANDRADE, 2010, p. 48.).

As principais causas da mortalidade infantil, segundo Freitas (2016) relacionavam-se à falta de um cuidado mais efetivo por parte das famílias, maus hábitos de higiene e alimentação, assim como os recursos médicos limitados. Para resolver esse problema, percebe-se que começaram a ser elaboradas políticas de assistência social que tinham como alvo a redução da mortalidade infantil, por meio de projetos sanitários e educativos. “Neste período, procurava-se difundir, por todos os meios, os conhecimentos científicos da higiene infantil: os preceitos médicos de puericultura.” (FREITAS, 2016. p.175).

De acordo Ariès (1981), se as crianças conseguissem sobreviver até seus sete anos de idade, elas seriam colocadas no mundo adulto para aprender a profissão dos mais velhos, ou seja, elas já seriam introduzidas no

mercado de trabalho sem nenhuma preparação ou preocupação com suas particularidades ou necessidades físicas e emocionais. A primeira exceção a essa realidade surge a partir do século XVII, quando as crianças nobres passam a receber educação formal.

A partir desse momento, Andrade (2010) afirma que foram acontecendo algumas transformações que atestam o surgimento dos primeiros sinais de “sentimento” com relação à infância. Índícios dessa realidade são percebidos conjuntamente com a emergência da ideia de privacidade na esfera das famílias assim como, por influências da igreja, as crianças começaram a ser “consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisariam ser vigiadas e corrigidas” (ANDRADE, 2010. p. 49).

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIES, 1981, p.28).

Nesse novo contexto, Andrade (2010) afirma que a família assume uma missão considerada básica de sobrevivência, pois passa a ser responsável pela educação das crianças e as mulheres incorporam a missão de transmitir o amor materno, ou seja, assumir um papel de mãe. A criança passa a ter importância dentro do contexto familiar ao mesmo tempo em que atribui-se à família o papel de preparar os filhos para serem bons cidadãos.

Nesse período, a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização. [...] O surgimento da infância na modernidade apresenta como caráter paradoxal o reconhecimento da criança e a perda da sua liberdade, pois se antes o anonimato permitia uma ampla vivência na coletividade, agora inicia-se o processo de “privatização” de suas vivências, seja na família, seja na escola. (ANDRADE, 2010. p. 50-59).

Junto com a representação da infância surge também a necessidade de uma educação, agora a criança faz parte do meio social e precisa ser educada para ser inserida na sociedade. O governo apresenta programas para atender o público infantil com o propósito de formar bons cidadãos.

A participação das crianças nas decisões sobre os cuidados oferecidos por pessoas de fora da família ou sobre a educação infantil em programas pré-escolares é limitada. Depois que as crianças começam a frequentar creches ou pré-escolas, no entanto, suas experiências nesses ambientes e em rotinas com responsáveis que avaliam seu desempenho e progresso podem prepara-las para transições futuras à escola tradicional. (CORSARO, 2011. p.131).

Qvortrup (1994) *apud* Corsaro (2011), afirma que, ao passar por todo um processo, a infância emerge como um conceito que recebe importância estrutural na sociedade moderna, tendo forças de ir além das perspectivas individualistas. O autor também aponta algumas atividades que passam a ser reconhecidas como infantis presentes nas sociedades industrializadas.

Como primeira atividade, o trabalho escolar. Com a transição das atividades da criança das tarefas agrícolas para vários trabalhos na passagem para o capitalismo industrial, o processo de escolarização aparece como a forma ideal de continuação do trabalho, “além disso, a escolaridade tem uma recompensa imediata, pois as crianças, junto a seus professores, são coprodutoras do conhecimento.” (CORSARO, 2011. p.47).

Esse fenômeno de valorização da escola enquanto forma de trabalho infantil fora de casa associa-se à diminuição do índice de emprego juvenil na Europa Ocidental e no Japão. Em outros países, todas as crianças trabalhavam como forma de completar a renda familiar, mesmo com as políticas de escolarização, “a expansão educacional tenha reduzido um pouco o número de horas de trabalho de crianças e jovens, trabalhos árduos, realizados em longas horas, normalmente complementam as atividades escolares infantis” (CORSARO, 2011. p.48).

No trabalho doméstico infantil a criança aparecia como fonte do trabalho adicional, ou seja, a criança auxiliava as mães nas tarefas domésticas. Segundo Corsaro (2011), os serviços domésticos eram separados por gêneros as meninas tinham o papel de ajudar na cozinha, e outras tarefas dentro de casa, já os meninos tinham o papel de exercer atividades mais livres, com frequência ajudar no jardim.

As brincadeiras das crianças e atividades de lazer, passam gradativamente a ser acompanhadas de atividades planejadas. Corsaro (2011)

nos mostra que cada dia mais as crianças não estão tendo tempo de ser crianças, pois não possuem autonomia para criar suas próprias brincadeiras. Brincar nos vizinhos ou até no quintal de casa, pode parecer algo perigoso para os pais. Com isso muitas brincadeiras são proibidas.

De acordo com Andrade (2010), a história da infância exhibe uma atitude considerada não linear devendo ser contextualizada e ser parceira da história da educação e da família. Em suma, destacamos que a história da infância passou por longas transformações desde quando a criança era invisível na sociedade até os atuais dias.

2.2 Características da infância

A partir do início da década de 1990 as pesquisas sobre a infância ganharam novos caminhos, particularmente depois da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Vários pesquisadores elegeram, a partir de então, esse campo de conhecimentos para devolvem seus trabalhos e projetos, pois “a sociologia da infância tem sido frequentemente referida em diversas pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas à educação infantil.” (FARIA ; FINCO, 2011. p.48).

De acordo com Andrade (2010), o objetivo político ligado a educação infantil é a formação de um cidadão, ou seja, as crianças desde os primeiros anos de vida devem ser consideradas como cidadãs tendo direitos e deveres a cumprir.

A infância agora é protegida. Buscam-se direitos e deveres da criança, como é apresentado na constituição e também no ECA. O Estatuto da Criança e do Adolescente defende em se art.15 a concepção de que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis ” (BRASIL, 2017. p.25). Ou seja, a partir do momento em que surgem as leis que protegem as crianças, estas são vistas a partir de um novo olhar:

Os conceitos de infância podem apresentar diferentes significados, conforme os referenciais que utilizarmos. A palavra infância evoca um período que se inicia com o

nascimento e termina com a puberdade. O estatuto da Criança e do Adolescente designa criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos. (ANDRADE, 2010. p. 53).

Por meio dos direitos e deveres das crianças, Andrade (2010), nos mostra que as creches surgiram como instituições que dão suporte para as crianças, garantido toda proteção com o intuito de diminuir a mortalidade infantil. Elas surgem respaldadas pela concepção de que tudo começa na infância “a Educação Infantil é o alicerce da escolaridade futura” (ANDRADE, 2010. p.114), pois a infância é a fase da vida que requer muitos cuidados.

De forma complementar aos dispositivos da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, surgiu também o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, conhecido também como RCNEI. Friedmann (2012), afirma que o RCNEI tem um papel de resgatar o brincar nos cotidianos das creches e escolas. Mostrando que é possível aprender de uma forma divertida.

Em diversos Centros de Educação Infantil, há um reflexo do que pode ser chamado de “revolução” em ação – espaço em via de transformação, salas, matérias; a elaboração de projetos; o entusiasmo da direção de escolas-, ilustração clara da evolução que a proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil levou para educadores, técnicos, crianças, pais e para a comunidade. (FRIEDMANN, 2012. p.151).

Para Friedmann (2014), a infância é, ou precisaria ser uma fase de experimentações, conhecer o mundo por meio dos sabores, sensações e principalmente por meio das brincadeiras. Pois as crianças são influenciadas no seu meio de comunicação e os adultos acabam sendo aquele modelo que a criança quer ser futuramente.

No final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. Desde a nossa própria infância, quando se acreditava na inocência de diferentes graus da infância. (FREITAS, 2016. p.31).

Corsaro (2011), define a infância como uma forma social, as crianças têm semelhanças com os adultos pois cada uma tem suas particularidades

tendo papéis ativos em atividades. Com isso “ao conceitualizar a infância como uma forma estrutural, podemos ultrapassar essas perspectivas individualistas. ” (CORSARO, 2011. p.42).

Falar de infância é falar de brincar, atividade que deve ser pensada, pesquisada e executada de forma multidisciplinar, pois é exercida, segundo Friedmann (2014) na fase que marca a vida dos seres humanos, podendo ser considerada como uma trajetória que todos vão passar.

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. (ANDRADE, 2010. p. 55.)

De acordo com Faria e Finco (2011), a infância é discutida em diversas áreas do conhecimento, podendo ser apresentada de forma global ou individual. Em suma, podemos definir a infância como uma fase do desenvolvimento humano pela qual todos devem passar.

Ser criança é brincar de viver e conhecer o mundo da melhor forma possível, seja por meio de jogos ou brincadeiras a criança é capaz de conhecer o mundo em que está inserida. A criança não tem medo de descobrir o novo, ela consegue ir além dos desafios, pois ela representa a sinceridade, a pureza e principalmente diversão como risos sem motivos.

Tudo na vida de uma criança tem um significado, aquilo que é considerado “nada” para o adulto, pode significar “tudo” para uma criança. É possível viver com intensidade cada momento, em suas brincadeiras ela é capaz de viver vários personagens por dia.

No processo de construção dos conhecimentos, as interações sociais das crianças distinguem-se de outras interações, bem como das dos adultos. Graças às suas experiências sociais, as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente criados pelo homem. (FRIEDMANN, 2012, p.21).

As crianças tentam imitar os adultos que estão em sua volta, representando a realidade por meio do simbólico. Aos poucos as elas vão se desenvolvendo com as atividades simbólicas.

2.3 Cultura infantil

De acordo com Friedmann (2014), as crianças são heranças culturais. Elas não sabem menos que os adultos, mas têm saberes diferentes. Tudo para as crianças tem significado, principalmente jogos e brincadeiras que, em suas culturas infantis são apresentadas por meio de costumes, valores e conhecimento adquirido, pois cada indivíduo possui uma identidade particular.

Cultura Infantil, culturas de pares, cultura da infância, estrutura geracional, categoria geracional, geração, reprodução interpretativa, sujeito de direitos, ator social, agente social, agência... Pouco a pouco essas palavras estão sendo incorporadas a relatos de pesquisa, a textos apresentados e/ou publicados, ao discurso de pesquisadores, pesquisadoras e estudantes, sobretudo na área da educação da infância. (FARIA ; FINCO, 2011. p.37).

Ao falar em cultura, podemos observar que “para quem cria a cultura do brincar no dia a dia, o brincar precisa deixar de ser um processo inconsciente-para ser trazido à consciência, como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano.” (FRIEDMANN, 2012. p.158).

As crianças tentam lidar com confusões, preocupações, medos e conflitos na vida cotidiana criando e participando de diversas rotinas de suas culturas de pares. Crianças menores com frequência são alertadas sobre perigos pelos pais e outros responsáveis adultos e, mais indiretamente, por meio de sua exposição a filmes e contos de fadas. (CORSARO, 2011. p. 181).

As crianças, desde seu nascimento, encontram-se inseridas em uma cultura seja ela adquirida pela família recentemente ou aquela cultura que é passada de geração em geração. Mas as crianças também produzem a cultura e têm suas linguagens próprias.

Assim, os grupos infantis participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetivos possíveis, contribuindo para a contracorrente desde o berço. (FRIEDMANN, 2012. p.23).

É na infância que acontece transformações na vida da criança o mesmo ocorre na cultura, pois “a cultura está sempre em transformação e mudança. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças”. (FRIEDMANN, 2012. p.23).

Presente, nas culturas infantis o universo simbólico da criança é caracterizado pelos símbolos utilizados por meio de brincadeiras de faz de conta e jogos simbólicos. Graças a tal simbologia é normal as crianças inventarem diversos tipos de brincadeira.

Os conteúdos são objetos das atividades da criança e de sua vida afetiva possíveis de ser evocados e pensados graças ao símbolo, que prolonga o exercício como estrutura lúdica. O símbolo não constitui conteúdo em si mesmo. Por exemplo, quando a criança brinca de mamãe-filhinha com uma boneca (símbolo) – representando o cotidiano, dando comida, banho, bronca (conteúdo da brincadeira) -, é a boneca que facilita a evocação dos afetos da criança (FRIEDMANN, 2012. p. 31).

É por meio de símbolos que as crianças expressam o que elas estão sentindo, por esse as mesmas conseguem representar suas realidades brincando ou jogando. É possível conhecer o mundo dentro do universo da criança.

Para Benjamin (2002), a essência do brincar é sempre fazer o novo, a brincadeira na vida de uma criança deve ser como um hábito diário. Assim como nossos hábitos de comer, vestir-se, dormir é necessário que os jogos e brincadeiras façam parte do processo de desenvolvimento de uma criança.

Os brincares são presentes em várias culturas, algumas que é passada de geração em geração e outras que são de acordo com cada faixa etária da criança. Para Friedmann (2014), a criança é capaz de criar lugares e espaços e usam componentes simbólicos é com eles que as crianças criam cenários representando a realidade.

Brincar é trazer para as crianças a liberdade de se expressar pois elas conseguem representar o mundo por meio da brincadeira. Sendo heróis e até mesmo vilões, a brincadeira desperta habilidades nas crianças proporcionando a elas um desenvolvimento significativo. Pois a brincadeira não é apenas um passatempo e sim algo que faz parte do processo do desenvolvimento da criança.

As brincadeiras não são atividades que as crianças nascem sabendo. Isso porque, aos poucos, elas vão desenvolvendo as brincadeiras de acordo com a cultura de sua família. Pelo fato de as brincadeiras automaticamente estarem inseridas na cultura lúdica, a infância e o brincar são inseparáveis.

Segundo Friedmann (2014), as crianças têm autonomia para criar espaços de brincadeiras e se caracterizar de personagens de outras culturas, representar a modernidade, fazer um cenário de mistério, se vestir de animais e tudo isso para representar algo por meio de suas brincadeiras.

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com as atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um meio, cujo principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças. (FRIEDMANN, 2012. p. 45).

Durante o longo processo de descoberta da infância, aconteceram várias transformações na sociedade, de um simples “adulto em miniatura” para uma criança, essa passa a ser visível e a ganhar seu papel como cidadã perante a sociedade. A criança tem, teoricamente, a liberdade de se expressar, pois agora ela encontra seu lugar no mundo.

Para Friedmann (2014), é preciso ter uma visão aberta para conseguir enxergar e compreender o que a criança está querendo mostrar por meio de seus jogos e brincadeiras. Ao brincar a criança fala, com gestos, desenhos e expressões faciais, expressando a todos os seus sentimentos.

3 O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA A PARTIR DA ABORDAGEM DE VIGOTSKI E DA TEORIA GENÉTICA DE PIAGET

3.1 A teoria de Vigotski

Quando criança, todos necessitam da brincadeira e do brinquedo, pois por meio deles construímos a confiança em relação ao mundo. Além disso, o brinquedo e a brincadeira são uma das formas de linguagem e interação entre os indivíduos.

O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.54).

É por meio da brincadeira que o ato de pensar da criança é ligado a vários fatores, como domínio da lógica e interpretações. Para Vygotsky (2007) alguns pensamentos da criança se desenvolvem independente de ter aprendizado ou não, pois o desenvolvimento é apresentado como pré-condição do aprendizado. Sendo assim, o desenvolvimento vai além do “ler”, “escrever” e “aritmética”.

Na concepção vigotskiana (VYGOTSKY, 2007) o desenvolvimento e aprendizado das crianças são divididos em três estilos teóricos. O primeiro afirma que o desenvolvimento antecede o aprendizado “sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo” (VYGOTSKY, 2007, p.53). E o segundo estilo apresenta que o desenvolvimento e o aprendizado se igualam.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA,1997, p.57).

Já o terceiro estilo teórica cria nova apreciação diante dos dois juízos anteriores. “De um lado a maturação, que depende diretamente do

desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p.54).

O processo de maturação ou amadurecimento é algo involuntário, podem ter crianças na mesma faixa etária com maturação diferente. “O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 91).

Desse ponto de vista, a criança, durante o aprendizado de determinada operação, adquire a capacidade de criar estruturas de certo tipo, independente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos. Assim, Koffka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de hábitos e habilidades. A relação entre o aprendizado e o desenvolvimento por ele postulada não é a de identidade, mas uma relação muito mais complexa (VYGOTSKY, 2007, p. 93).

No momento em que a criança avança mais uma etapa no processo de aprendizado, ela já está em um grau mais elevado de desenvolvimento, pois a criança começa a desenvolver antes da escola no seu dia a dia, tendo noções de aritmética, com quantidade e até menos com divisão. Segundo Vygotsky (2007) no processo de aprendizado a criança vai desenvolvendo quando ela consegue assimilar alguns nomes de objetos nos seus determinados ambientes.

As brincadeiras e as interações fazem parte da vida e do desenvolvimento da criança pois o educar e o brincar estão lado a lado. Ao satisfazer seus desejos brincando, em interação com adulto, a criança aprende, tudo isso favorece seu processo de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento proximal conhecida como ZDP é algo fundamental para compreender o desenvolvimento e o aprendizado da criança. Para Vygotsky (2007) o objetivo da ZDP é descobrir as relações existentes entre o desenvolvimento da criança e a capacidade que ela tem de aprender. Sendo assim a ZDP é a distância entre aquilo que a criança somente faz com a ajuda de outra pessoa, e aquilo que ela consegue fazer sozinha.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções

poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Quando pequena a criança tem como inspiração seu professor e é nessa fase de zona de desenvolvimento proximal que vai ocorrer aprendizado, e cabe ao professor ser mediador entre a criança e o mundo. É nesse contexto que a brincadeira é um recurso fundamental para ser usado na escola, proporcionando a criança uma forma lúdica e prazerosa de se aprender. Para Vigotski (2007) os jogos e brincadeiras são importantes porque há a possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A partir da ZDP é possível fazer uma análise no grau de desenvolvimento da criança. É nessa fase que se desenvolve a linguagem, aquele conhecimento adquirido por meio das interações, tornando um processo de muita importância na vida da criança, trazendo a ela uma melhor forma de se expressar com as pessoas em sua volta. Para Vygotsky (2007) ela vem como forma de organizar os pensamentos da criança, proporcionando melhor desenvolvimento.

A estrutura da linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento. Por isto o pensamento não pode usar a linguagem como um traje sob medida. A linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela (VYGOTSKY, 2007, p.99).

Como meio de comunicação, a linguagem é fundamental na vida da criança, proporcionando a ela uma forma de organizar seus pensamentos. Por meio disso “a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. ” (VYGOTSKY, 2007, p.102). A linguagem é de extrema importância nas brincadeiras facilitando a interação e possibilitando a criança a satisfazer seus prazeres.

O prazer é algo que acompanha a criança desde os primeiros anos de vida, a criança pequena com o contato do brinquedo satisfaz seus desejos. Em algum momento da infância, a criança não consegue realizar seus desejos de imediato, com isso ela começa a criar seu próprio mundo.

O brinquedo é um objeto que pode ser usado em diferentes contextos, principalmente em atividades lúdicas, onde as crianças criam seu mundo

imaginário e, aos poucos, desenvolve regras. O brinquedo estabelece a possibilidade de interação entre a criança e o mundo, tornando-a motivada, pois consegue interagir com a realidade por meio da imaginação. O brinquedo é dessa maneira, uma das peças fundamentais em uma brincadeira.

A brincadeira é uma ação presente na vida do indivíduo desde o nascimento, é por meio dela que as crianças desenvolvem suas capacidades. A brincadeira pode ser livre proporcionando a criança várias formas de conhecer o mundo brincando. Tanto o brinquedo quanto a brincadeira podem ser acompanhados de regras dando às crianças as primeiras noções de regra.

Na brincadeira, a criança opera com significados desvinculados dos objetos e das ações; mas o fato de utilizar outros objetos reais (como o cabo de vassoura) e outras ações reais (como “montar” um cabo de vassoura) ajuda-a realizar uma importante transição. (FONTANA,1997, p.127).

Foi a partir da Revolução Industrial que o brinquedo passa a ser comercializado e destinado às crianças, cada brinquedo retratava seu tempo. Como a evolução do momento, os brinquedos também tiveram modificações de acordo com as exigências e a realidade da sociedade, mas antes mesmo da existência do brinquedo, já existiam as diversas brincadeiras tanto no mundo infantil, quanto no mundo adulto.

A partir do século XIX, com a Revolução Industrial, o brinquedo deixa de ser o resultado de um processo doméstico de produção, em que adultos e crianças se envolviam com a criação de brinquedos artesanais, e passa a ser comercializado. Hoje, não só podemos encontrar milhares de brinquedos iguais, como também em muitos países do mundo meninas e meninos brincam de Barbie e têm vídeo games do Digimon ou Bay Blade, que são bonecos. (LOPES, 2005, p.15)

Naquela época, a criança não tinha identidade própria era vista com “homem em miniatura”. Como pontos positivos a criança ao brincar ela vai construindo a imagem de si influenciando pela imagem de mundo. Quando bebês utilizam os órgãos sensoriais, já começam a ter noção de contato, seja com o brinquedo ou com objetos do cotidiano. Na mesma época “o fabricante ou sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de

acordo com a sua cultura. Cada cultura tem sua maneira de ver a criança, tratar e educar” (KISHIMOTO, 2000, p.19).

Segundo Oliveira (2002), o processo se inicia a partir do nascimento, em que o bebê vai aprendendo a brincar com suas próprias mãos e ainda nesse processo os bebês vão aprender a brincar com o corpo da mãe. De certa forma a criança tem prazer em brincar.

Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens [...]. Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais (KISHIMOTO, 1995, p.13).

A partir das relações que as crianças estabelecem com o meio elas aprendem a se encontrar no universo da brincadeira, de forma que sua convivência no mundo vai influenciar nesse processo. Quando a criança está brincando não importa o objeto, aquilo para ela é real durante ato de brincar.

Na sua infância, as crianças têm muito saberes, elas escolhem as brincadeiras, demonstram seus gostos e tomam decisões. “Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse” (KISHIMOTO, 2011, p.68). E assim, tornam-se capazes de separar ação de significado e objeto de significado (VYGOTSKY, 2007).

Nas brincadeiras de faz de conta (simbólicas), as crianças simbolizam algo que estão vivenciando no seu dia a dia, e criam suas próprias regras. Normalmente trocam de lugar com os pais brincando de cozinhar, de ser mamãe, de ser o pai, de ser médico, muitas são as brincadeiras, com isso as crianças vão criando símbolos. “O fazer próprio da infância é o ato lúdico como espelho que representa o real, o imaginário e o simbólico na infância” (LEVIN 1997, p. 255). A criança se coloca no lugar dos adultos, fazendo que aquele ambiente simbólico se torna algo prazeroso no seu mundo imaginário, aos poucos ela vai se desenvolvendo e sabendo lidar com algumas situações do mundo real, como perder alguns medos e ganhando mais coragens.

O ato de brincar pode acontecer espontaneamente, partindo do prazer pois, é com as brincadeiras com o outro que a criança vai aprendendo a interagir com o mundo. Existe o brincar espontâneo e o brincar com o próprio brinquedo. "O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico" (KISHIMOTO, 2000, p.19). O contato com o brinquedo estimula a criança a brincar, de certa forma que o brinquedo representa a realidade em uma versão não real. A criança aprende a explorar o mundo com o contato com o objeto.

O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens (FRIEDMANN, 2012, p. 47).

O brincar vem como uma representação feita por parte da criança, por meio ela cria situações que, por algum estante, vai ser real em seu mundo. Quando pequena, a criança apresenta características de egocentrismo, ou seja, ela não consegue se ver no lugar de outra. "O egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros" (PIAGET, 1978, p. 39). Com o tempo, a criança vai desenvolvendo capacidades em relação ao mundo.

Nesse contexto, tudo que acontece com a criança é interpretado como se acontecesse com intencionalidade, ou seja, alguém a está provocando. O egocentrismo é algo particular que acompanha a criança em uma das fases do desenvolvimento.

O brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras) (KISHIMOTO,1998, p. 7).

Os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais para a aprendizagem e conseqüentemente, para o desenvolvimento das crianças. É por meio deles que elas socializam e geram novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo, mediados pela relação constituídas com os outros seres humanos.

3.2 A teoria de Piaget em relação ao brinquedo e a brincadeira

Outro autor importante na compreensão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento infantil é Jean Piaget com sua Epistemologia Genética. O processo de desenvolvimento cognitivo segundo a teoria de Piaget pode ser classificado em quatro fases ou estágios. Segundo Fontana (1997), os estágios de desenvolvimento ocorrem dentro de uma ordem fixa e são caracterizados por uma maneira típica de agir de cada indivíduo. Estes estágios são classificados em: sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Cada um desses estágios de desenvolvimento é separado por faixas etárias.

O primeiro estágio de desenvolvimento cognitivo, segundo esta teoria, é o sensório motor. Este é predominante na idade de zero a dois anos de idade, o desenvolvimento da criança é construído por meio de reflexos inatos, como afirma Fontana (1997).

De início, reflexos inatos respondem aos estímulos do meio. Luz, sons, contrações faciais. A cabeça volta-se para a direção de onde vem os sons. Calor, frio, fome, cheiros, choros... O corpo reflete o mundo e ainda não se diferencia dele (FONTANA, 1997, p. 49).

Nessa fase a criança vai conhecendo o mundo por meio do contato e do movimento corporal, onde o conhecimento do mundo está centralizado no seu corpo. Aos pouco as ações vão ganhando intencionalidade, e neste momento a criança vai se aperfeiçoando e seu desenvolvimento é acelerado proporcionando a ela aprender a pegar objetos e começar a andar.

Com o tempo a fase dos reflexos vai desaparecendo e deixando lugar para a função simbólica acompanhada de várias habilidades, ou seja, “o centro não é mais o corpo da criança, já que por intermédio dessas ações a criança manipula os elementos do meio” (FONTANA, 1997, p. 49).

O final do segundo ano de vida com o surgimento da função simbólica no qual a criança começa a inventar situações como brincar de casinha, balançar a cabeça quando que diz não, tudo isso já fazendo parte de uma série de aprendizagem. “Poder-se-ia dizer que a lei básica da atividade psicológica desde o nascimento é a busca pela manutenção ou repetição de estados de consciência interessantes” (PIAGET 1977 *apud* COLE ; COLE, 2003).

O segundo estágio do desenvolvimento cognitivo é o pré-operário dominante na faixa etária de dois a sete anos. Marcada pelo surgimento da linguagem deixando de lado a fase dos reflexos e apresenta sinais de egocentrismo (ela não vê o lado da outra criança). Os objetos passam a ter significados para a criança.

Centrada no seu próprio ponto de vista, a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro nem de avaliar seu próprio pensamento. Ela não considera mais de um aspecto de um problema ao mesmo tempo, fixando-se sempre em apenas um deles (FONTANA, 1997, p. 50).

Neste estágio o pensamento simbólico da criança faz a realidade se tornar em um mundo imaginário, de um simples cabo de vassoura a criança imagina um belo cavalo. A criança já tem compreensão de números, quantidade, noções de espaço e tempo tudo isso proporcionando novos conhecimentos.

O terceiro estágio é o operatório concreto, predominante na faixa etária de sete a doze anos ele é marcado pela capacidade que a criança tem de interagir com suas ações e com mundo dos pensamentos, pois ela já consegue resolver alguns problemas usando a lógica. Nesta faixa etária a criança já consegue fazer algumas combinações mentais como, ordenar, separar e ações noções simples de matemática.

A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista de outra pessoa e de conceitualizar algumas relações. Portanto, é nessa fase que são estabelecidas as bases para o pensamento lógico, próprio do período final do desenvolvimento cognitivo (FONTANA, 1997, p. 51).

O último estágio é o das operações formais apresentado a partir dos doze anos. Nesse estágio o adolescente é capaz de superar todas outras fases anteriores, construindo seus próprios valores, desenvolvendo a partir do meio que está inserido.

Nesta fase que o indivíduo consegue ter um pensamento mais abstrato desenvolvendo conexões lógicas. “O adolescente torna-se, enfim, capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento, ficando cada vez mais consciente das operações mentais que realiza ou que pode ou deve realizar diante dos mais

variados problemas” (FONTANA, 1997, p. 52). Chegando neste estágio o adolescente já alcança a formal de equilíbrio, se tornando capaz de ter raciocínios lógicos durante toda a vida.

Por meio de análises em seus estudos, Jean Piaget descobre que as crianças não pensam igual os adultos, pois o desenvolvimento cognitivo se desenvolve aos poucos. A partir da interação com o outro a criança vai entrar em um processo de construção de valores morais, aprendendo princípios e normas com sua família.

No desenvolvimento a criança entra em contato com o processo de assimilação, acomodação. No qual ela está adquirindo novos conhecimentos “o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET 1992, p.11).

Equilibrar os dois processos os torna parte da realidade da criança. Estes dois processos de assimilação e acomodação são utilizados durante muitos anos, só vão desaparecer quando a pessoa já estiver totalmente adaptada ao ambiente.

A assimilação acontece quando a criança interpreta a partir de algo que ela sabe sobre os novos conhecimentos e os reconhece. Segundo Fontana (1997) ao agir em seu meio, a criança aciona componente que pertencente a este ambiente assimilando a fatos e coisas que possuem significado para ela.

A noção de assimilação, por um lado, implica a noção de significação e por outro, expressa o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo sob esquemas de ação (PIAGET, 1978, p. 11).

Já na acomodação a criança constitui novas estruturas para interagir com o novo, que lhe possibilita desenvolver-se cognitivamente.

A acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores. Toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação (PIAGET, 1978, p. 11).

Segundo Fontana (1997) no processo de assimilação/acomodação o sujeito habitua-se ao meio onde seu funcionamento cognitivo vai formando uma base estrutural e se organizado. Definindo então o esquema como uma fase método de organização.

A educação moral, por sua vez, inicia-se no contexto familiar quando as crianças começam a aprender valores e princípios, uma vez que estes valores são construídos a partir da interação do indivíduo com seu meio. Para a proposta piagetiana (GOULART, 2008) existem três fases do desenvolvimento moral. A seguir serão apresentadas cada uma destas fases.

A primeira fase é “Anomia”. Fase está marcada pela falta de regras, ou seja, a criança não tem um pensamento concreto para obedecer a regras. Por exemplo, o bebê quando está com fome automaticamente ele começa a chorar e quer ser alimentado de imediato.

Com o passar do tempo as crianças vão crescendo e se aperfeiçoando no seu desenvolvimento moral, entendendo que no mundo existem regras e até mesmo em suas brincadeiras é preciso ter noções destas normas.

Na segunda fase do desenvolvimento moral a “Heteronomia”. Nessa fase há um avanço em relação à “Anomia” e, as crianças já obedecem às regras impostas pelos adultos facilitando interação. No então, as regras só cumpridas por medo da punição do adulto.

Na etapa heterônoma do desenvolvimento moral da criança as trocas sociais com o adulto têm grande importância. É através da conversa (e, portanto, exercitando a função de representação) que a criança entra em contato com o que é permitido e o que é proibido. (GOULART, 2008, p. 103).

A “Autonomia” é a última fase do desenvolvimento moral sendo ela marcada por grandes fatores ligados a regras. A criança já se relaciona com as regras tendo liberdade de expressar e dar sugestões de algumas delas principalmente de jogos e brincadeiras do seu dia a dia.

O trabalho em comum constitui excelente oportunidade para estas trocas interindividuais e o jogo com regras, à medida que a criança vai sendo capaz de fazê-lo, se presta à percepção do eu e do outro, fundamental para o desenvolvimento da autonomia (GOULART, 2008, p. 104).

No entanto as crianças atravessam várias fases ao longo do seu processo de desenvolvimento. Cabe aos pais e professores compreender o período do desenvolvimento da criança, para que haja uma melhor interação entre ela e os adultos e entre ela e seus pares, para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive durante as brincadeiras.

4 O LÚDICO E A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

4.1 A importância do lúdico

Durante muito tempo, os brinquedos e brincadeiras foram consideradas práticas concernentes à infância e, portanto, atividades desconectadas de qualquer processo de aprendizagem ou seriedade. Considerados como práticas sem nenhum vínculo com a realidade, não lhes era atribuída nenhuma função que não fosse a distração das crianças em seus períodos de ócio.

A partir do surgimento da preocupação com a criança e a infância, enquanto objetos de estudos científicos, e o desenvolvimento de conhecimentos na esfera da Pedagogia, Psicologia, Sociologia sobre o assunto, as práticas e as culturas infantis passaram a ocupar um espaço cada vez maior nos estudos sobre a aprendizagem infantil. Esses estudos passaram a descrever a importância da brincadeira para o desenvolvimento.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência [...] Brincar é envolvente, interessante e informativo. [...] O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração (MACEDO, PETTY ; PASSOS, 2005, p. 14).

Esses jogos e brincadeiras são constantemente classificados com relação aos seus materiais e conteúdos. Macedo; Petty; Passos (2007) ressaltam, entretanto, que uma dimensão fundamental para compreender a importância dessas atividades para o desenvolvimento infantil, refere-se a sua ludicidade. Para isso, assumem que existem cinco indicadores que permitem inferir a presença do lúdico na aprendizagem ou desenvolvimento e que se referem à presença de prazer funcional, desafios, possibilidades, dimensão simbólica e expressão de forma construtiva e relacional.

Nas escolas, o professor deve planejar suas aulas incluindo o lúdico em sua metodologia, por meio de jogos e brincadeiras, com o objetivo de estimular

a participação das crianças, introduzindo a dimensão da afetividade e do prazer como intrínsecas ao aprendizado e desenvolvimento.

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com as atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um meio, cujo principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças (FRIEDMANN, 2012, p.45).

No ambiente escolar, o professor tem grande responsabilidade enquanto o sujeito investido do poder de promover atividades lúdicas que tenham como objetivo a aprendizagem dos alunos em suas múltiplas dimensões. É necessário que esta estratégia faça parte da prática docente trazendo benefícios para a sala de aula, principalmente para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, motora e afetiva das crianças. O lúdico permite que a criança tenha liberdade de se expressar. Por seu intermédio, é possível desenvolver suas habilidades, estimular a criatividade e interagir de forma ativa com o contexto em que ela está inserida.

As atividades lúdicas devem ser adequadas à faixa etária que a criança se encontra, pois, para cada idade existem atividades adequadas. Por esse meio desse recurso, e reconhecendo as especificidades de cada idade e turma, os professores podem intervir nos momentos necessários sempre buscando estimular as crianças de maneira adequada e divertida.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença – maior ou menor – do lúdico, poderemos compreender as resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 14).

Para que esse trabalho tenha êxito, é necessário considera-lo na perspectiva das crianças, aproveitando os elementos de sua cultura e imaginário para explorar a perspectiva do prazer funcional enquanto poderosa ferramenta presente nos jogos, brinquedos e brincadeiras.

4.2 As brincadeiras e os brinquedos e suas distinções gerais

As brincadeiras estão presentes no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao brincar, elas formam cenários imaginários que só possuem significado para os sujeitos envolvidos nessa atividade, criando suas próprias regras, desenvolvendo e aprendendo de forma espontânea.

Segundo Kishimoto (2011) a brincadeira é uma ação que tem mais liberdade do que o jogo, pois as regras das brincadeiras são criadas de imediato durante a própria brincadeira e os jogos já possuem regras desde seu início. É brincando que as crianças começam a se comportar de maneira considerada correta em cada situação de sua vida e a obedecer a regras.

Mesmo que as regras sejam criadas no próprio momento do início da atividade, as brincadeiras são de extrema importância para criança, pois o ato de participar ativamente da criação de limites e normas de comportamento implica em uma primeira forma de preparação para a compreensão e atuação no mundo real, afinal muitas das brincadeiras das crianças são simulações do que elas vivem no seu dia a dia.

Para Sommerhalder (2011), “a atividade de brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano” (SOMMERHALDER, 2011, p.21). Nesse contexto, cabe ao professor torná-las parte das práticas escolares, elaborando atividades com brincadeiras que vão despertar o interesse de seu aluno para aula.

Segundo Kishimoto (2015), a brincadeira tradicional infantil, está ligada ao folclore fazendo parte da cultura popular. Muitas brincadeiras ainda estão no anonimato, não se sabe as origens e mesmo assim são passadas de geração em geração.

A compreensão dos jogos dos tempos passados exige muitas vezes, o auxílio da visão antropológica. Ela é imprescindível especialmente quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas. Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança europeia a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte da brincadeira, para certas populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso. (KISHIMOTO, 2015, p.8).

Essa dimensão que permite que assumam a forma de expressão de conduta é associada aos componentes culturais e sociais com as quais a

criança convive. Por meio da representação, no ato de brincar, de temas folclóricos ou de práticas com as quais vivencia, a criança consegue se relacionar, interagir e assimilar as características do meio em que vive. A brincadeira tem o papel de promover na criança o direito de ter autonomia e tomar decisões.

A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo como sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer; uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. (BROUGÈRE, 2010, p.82).

Ainda sobre a dimensão tradicional e folclórica dos jogos, Kishimoto ressalta que,

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2015, p.25).

Sob a forma de aparente liberdade que a brincadeira apresenta, promove a descontração das pessoas envolvidas na brincadeira e, por meio dessa liberdade, possibilita a superação de desafios, o enfrentamento de medos e a construção de um mundo fantástico de imaginação onde tudo tem suas próprias regras.

Já o brinquedo tem o papel de ser mediador entre a criança e a brincadeira. “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (KISHIMOTO, 2011, p. 75).

Quando muito pequena as ações da criança são limitadas em vários sentidos. Segundo Vigotski (2007), é por meio do brinquedo que a criança se desenvolve, aprende a agir e controlar o ambiente com o qual interage.

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três

anos que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro (VyGOTSKY,2007, p.108).

Para Kishimoto (2007), o brinquedo é tudo aquilo que tem fins para brincadeira, ou seja, tudo que a criança transforma para brincar é brinquedo, assumindo o poder de representar diversas realidades com as quais a criança passa a interagir. O brinquedo tem um significado muito importante para criança, pois ele tem o papel de intercalar o que é imaginação com a realidade.

Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona com signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada (VIGOTSKY, 2007, p.116).

Como representação da realidade “O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quando ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 2007, p.18).

Como forma de estimular a realidade, o brinquedo acompanha a criança em todo o seu processo de desenvolvimento e permanece presente até a vida adulta proporcionando à criança e ao adulto a possibilidade de sentir prazer no ato de brincar. “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico” (KISHIMOTO, 2007, p.19).

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (BROUGÈRE, 2010, p.13).

Os brinquedos e brincadeiras possuem diversas formas de classificação. Uma delas, que assume como critério sua frequência na educação infantil, segundo Kishimoto (2007), os distribui da seguinte forma: brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz-de-conta e, por último, vem a brincadeira de construção.

O brinquedo educativo é o grande parceiro das escolas tendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, proporcionando a

elas um aprendizado de forma significativa e prazerosa. Este tipo de brinquedo pode ser trabalhado em diversas disciplinas e geralmente é apresentado à criança com uma finalidade cognitiva ou comportamental definida previamente. Nos brinquedos de tabuleiros, quebra-cabeça e de encaixar, têm a capacidade de despertar o interesse do aluno em brincar e aprender, pois é possível diferenciar cores, noções de matemática, formas e principalmente aprender habilidades de sequenciação.

O desenvolvimento motor pode ser trabalhando de várias formas nos brinquedos educativos. Recebem especial ênfase aqueles que contêm danças e músicas, pois neles a percepção espacial e os exercícios motores são estimulados. A criança aprende de forma “aberta” tendo liberdade de se expressar e comunicar utilizando a música e a dança.

De acordo com Kishimoto (2007) o uso dos jogos e brinquedos pedagógicos é uma ferramenta de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem da criança. Esse tipo de brinquedo educativo assume duas funções. A primeira, lúdica, promove prazer e possibilita a diversão. Já na segunda função o brinquedo assume o papel de mediador no processo de ensinar aperfeiçoando o saber do indivíduo proporcionando um melhor desenvolvimento em relação ao conhecimento.

A brincadeira tradicional infantil está ligada a princípios, valores e cultura, podendo ser passada de geração em geração em busca de permanecer as tradições familiares.

Segundo Kishimoto (2007), algumas brincadeiras e brinquedos tradicionais como: amarelinha, parlendas e o pião, muitos têm origem indefinida. Sabe-se apenas que foram criados por adultos anônimos tendo ligação com rituais religiosos, poesia e romance. Brinquedos e brincadeiras cuja origem recua remotamente nos anos, podem sofrer alterações com o decorrer dos anos. Mesmo assim, várias brincadeiras permanecem na mesma estrutura inicial, proporcionando um resgate histórico do contexto cultural de sua criação.

Dentro do mundo da brincadeira essas de faz-de-conta também são conhecidas como brincadeiras simbólicas, marcadas por representações de papéis. Segundo Kishimoto (2007) a brincadeira de faz-de-conta surge depois

do aparecimento da linguagem e de representações na faixa etária de dois e três anos, permitindo a criança expressar suas fantasias.

Esse tipo de brincadeira é bem comum tanto em casa, quanto nas escolas pois “o conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores” (KISHIMOTO, 2007, p.39). Nas escolas durante as brincadeiras, o professor deve explorar conteúdos relacionados às disciplinas, bem como o desenvolvimento de outras formas de habilidades que essas atividades venham a favorecer.

A brincadeira de construção é de extrema importância para fortalecer a criatividade promovendo habilidades essenciais na vida das crianças. A brincadeira de construção estimula a utilização do imaginário para transformar e até mesmo para destruir, com isso ela simula e manuseia os objetos de acordo com sua curiosidade e criatividade.

Uma vez assumida a multiplicidade de formas que essas atividades assumem, assim como suas especificidades e períodos da infância nos quais são explorados, é função do professor reconhecer essas características e explorá-las de forma eficiente em seu trabalho pedagógico.

4.3 Classificações dos jogos e como utilizá-los na escola

Os jogos apresentam várias funções. Entre elas divertimento e o passatempo são as mais conhecidas. Devem ser adicionadas a elas, para citar apenas algumas, potencialidades no desenvolvimento motor, cognitivo, percepção espacial, elaboração e compreensão de regras. Diante de tantas particularidades, é fundamental compreender a função da atividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida com ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea [...] (KISHIMOTO, 2007, p. 32).

Ainda de acordo com essa autora, ao construir, destruir e transformar a criança está utilizando sua imaginação e expressando seus sentimentos,

elaborando novas habilidades e conhecimento. Esse exercício de suas habilidades mentais de imaginar e planejar o que será produzido colaboram para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade (KISHIMOTO, 2015, p.37). Os jogos são uma diversão que faz parte do dia a dia de todos, e estão presentes no cotidiano das crianças mais prazeroso.

Para Kishimoto (2015), o jogo é classificado de acordo com seis critérios: a não-literalidade, efeito positivo, flexibilidade, prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno. O primeiro critério é caracterizado por não ser literal, onde a criança ao brincar consegue ignorar algo comum no seu dia-a-dia e criar um novo significado para suas práticas. Nesse sentido, uma pequena panela, reconhecida enquanto um objeto comum na cozinha, ao mesmo tempo pode assumir na brincadeira a função de um celular.

O “efeito positivo” é compreendido pela satisfação de seus desejos que a criança experimenta, demonstrando sentimentos e prazeres manifestados simbolicamente. Um sorriso é considerado a manifestação de um efeito positivo pois demonstra que a criança conseguiu satisfazer seus desejos.

A característica da “flexibilidade” é importante porque permite adaptações, deslocamentos e ressignificações por parte da criança, adaptando a atividade às suas necessidades simbólicas ou reais. Podemos perceber a utilização dessa característica quando uma regra é alterada para se adequar à quantidade de participantes na brincadeira ou para compensar a falta física de algum recurso material. É uma dimensão que torna possível o exercício da criatividade e da imaginação.

Na prioridade do processo de brincar, a criança consegue prender sua atenção somente àquilo que ela está fazendo, pois, “o jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar” (KISHIMOTO, 2015, p.6). Estimula a capacidade de concentração e a habilidade de estabelecer prioridades na hierarquia das atividades com que se depara.

Já o quinto critério, livre escolha, apresenta novamente o espaço de exercício da liberdade, pois é característica daquele tipo de jogo em que a criança escolhe, a partir de seus desejos e necessidades, a atividade com a qual prefere se ocupar. Esse critério é decisivo na medida em que a escolha voluntária do jogo é condição fundamental para que ele seja classificado como

tal. Na ausência da liberdade de escolha, Kishimoto (2015) afirma que não estamos mais na dimensão do jogo, mas do trabalho ou do ensino.

O último critério, o “controle interno”, exige que a criança defina as regras e assuma o controle do jogo, um exercício de autonomia e disciplina, pois, ao mesmo tempo, ela precisa criar e obedecer as regras estabelecidas por ela mesma.

Os jogos possuem classificações diversas, a partir de variados critérios, que atribuem ênfase especial a uma dimensão de sua prática. Interessa aqui a classificação elaborada por Piaget baseada na evolução das estruturas (PIAGET *apud* RIZZI e HAYDT, 1997). Segundo essa classificação cada etapa é separada por faixas etárias e as necessidades particulares a elas correlacionadas.

A primeira são os jogos sensório-motores. Assim como no estágio de desenvolvimento da criança, é predominante nas idades de zero a dois anos. Nesta etapa as crianças brincam sozinhas e não apresentam regras em suas brincadeiras. “Os jogos de exercício simples são aqueles em que as crianças se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário” (FRIEDMAM, 2012, p. 30). As repetições de gestos são frequentes nesta etapa, comumente manifestadas em exercícios como a movimentação dos braços, correr e pular.

A segunda etapa são os jogos simbólicos, dominantes na faixa etária de dois a seis anos de idade. A criança reproduz sua realidade. O brincar de faz-de-conta deixa a criança livre para realizar suas fantasias e sonhos e possibilita certa liberdade de se expressar. Ele pode ou não apresentar regras.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade (KISHIMOTO, 2015, p.40).

Os jogos de regras estão presentes na faixa etária a partir de cinco anos, apresentando maior predominância a partir dos sete anos. São marcados pela presença de constantes regras. “Os jogos de regras realizados em grupo,

interessantes para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança, são, portanto, meios importantes para propiciar a construção das estruturas operatórias concretas” (ZAIA, 1996, p. 38). Ele continua durante toda vida, podendo assumir a forma de jogos individuais ou em grupos. Nesta etapa, deve seguir as regras, caso contrário, o jogador é penalizado. Apresenta como vantagem a possibilidade de estimular o melhor desenvolvimento do pensamento da criança em detrimento do egocentrismo.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMMOTO, 2011, p. 27).

A brincadeira é uma atividade de estimulação, propondo para as crianças desafios, situações de descobertas. O brincar na sala de aula, não deve ser apenas brincar por brincar, a brincadeira pode ser usada de várias formas, principalmente para reforçar o conteúdo exposto pelo professor.

Os jogos estão inseridos no contexto escolar como forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem da criança, proporcionando ao indivíduo momentos de diversão e aprendizado de forma simultânea. É por meio deles que a criança aprende a se relacionar com outras crianças e com o mundo em sua volta.

A escola deve proporcionar ao professor um ambiente favorável para a elaboração e desenvolvimento dessas atividades, entendidas como fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, seus efeitos podem ser limitados ou comprometidos caso o ambiente não apresente condições favoráveis física ou emocionalmente para o trabalho com atividades lúdicas. O professor deve ter a autonomia e liberdade para alterar a disposição do espaço físico da sala de aula, assim como de se movimentar com os alunos para outros espaços quando as atividades o exigirem.

A função do educador, em relação a jogos e brincadeiras, é criar oportunidades para as crianças, resgatando algumas atividades que as motivem, promovendo um aprendizado significativo. Através de descobertas, experiências com as crianças, o professor vai enriquecer as atividades propostas em sala de aula.

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito (VASCONCELLOS,1995, p.74).

A sensibilidade do professor para reconhecer a realidade do aluno e transformá-la em ponto de partida para os jogos e brincadeiras é fundamental. Para o sucesso da criação e desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aulas, além do reconhecimento da faixa etária e dos objetivos a serem atendidos, a seleção das atividades deverá levar em consideração as particularidades culturais e emocionais de cada turma e de cada criança, tornando possível um brincar autêntico. Se esses fatores não forem levados em consideração, a dimensão lúdica poderá ser perdida e a brincadeira se transformará em uma obrigação opressora e improdutiva, gerando descontentamento e frustração em todos os sujeitos envolvidos.

5 Considerações finais

O interesse incessante da criança pelas atividades lúdicas, pelos movimentos, cores, formas é descrito por Piorsky (2016) como resultantes na necessidade que a criança tem de uma relação de intimidade com o mundo. Essa intimidade é estabelecida a partir do momento em que, de acordo com Piaget (1978), ao brincar, a criança interage, controla e modifica o mundo em que vive, avançando em seu desenvolvimento cognitivo e moral. Já para Vigotski (2007), a brincadeira possibilita à criança se constituir por meio da relação com os outros e com o seu contexto, na atuação mediada em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Em outras palavras, é brincando que a criança se torna parte do meio e constitui a si mesma enquanto sujeito desse meio.

Essa relação de intimidade é despertada pelo brincar de dois modos que, por sua vez, são capazes de estabelecer vínculos com o mundo: intimidade que habita a vida material e a intimidade que habita a criança. Nesse sentido,

O primeiro é um movimento em direção ao real; o segundo, um movimento de repercussão deste na criança. Ao sondar o curso prospectivo da imaginação, encontro um caminho pedagógico das imagens do brincar, capaz de conflagrar um imenso universo no interior da vida material, universo pronto para acordar na criança o *fascinium* do mundo (PIORSKY, 2016, KINDLE 948).

Assim, o autor afirma que a vida material exerce um apelo irresistível para a imaginação da criança, fornecendo-lhe a matéria-prima a partir da qual produzirá saberes sobre o mundo e sobre si mesma. É que ele chama de vida espelhada: a matéria fornece substância à imaginação assim como a imaginação se torna substância da interação com o mundo material em um devir dinâmico, criador de novas realidades, novos mundos. Dessa forma,

O exterior é riscado com um traço, tudo é novidade, tudo é surpresa, tudo é desconhecido. O externo não significa mais nada. E mesmo, supremo paradoxo, as dimensões do volume

não têm mais sentido porque uma dimensão acaba de se abrir:
a dimensão da intimidade (BACHELARD, 1974, p.411).

É por meio do encantamento que o mundo produz na mente infantil que a imaginação é estimulada. Portanto, a imaginação é vital da criança, pois preenche ausências, explica presenças, cria ordem no caos. É o que leva a criança a conhecer, a investigar, a buscar conhecer o mundo até então estranho e misterioso em que habita. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar (PIORSKY, 2016, KINDLE 952).

Diante da potência criadora do brincar, os educadores, de uma forma geral, e os professores, de uma maneira particular, não podem ignorar as férteis possibilidades de utilização dos brinquedos e brincadeiras no espaço escolar. Reconhecer sua importância, dominar os referenciais teóricos que justificam e explicam sua utilização, diferenciar suas características e os sujeitos e finalidades aos quais cada um se destina, são exigências incontornáveis para todos que se dispõem ao trabalho de educar crianças.

Nesse sentido, é marcante o sentimento manifestado pelo poeta Mário Quintana (2005, p.26) em seu poema “Brinquedo de Criança”:

Recordo ainda... E nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre, de lembrança
Algum brinquedo novo a minha porta...

Mas veio um vento de desesperança
Soprando cinzas da noite morta!
E eu pendurei na galharia torta
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas, aí,
Embora idade e senso eu aparente
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente
Sou um pobre menino... Acreditai...
Que envelheceu, um dia, de repente!

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação Infantil: discurso, legislação e prática institucionais/ Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIES, Philippe. História social da Criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed.34, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRAISIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990,– Versão atualizada Rio de Janeiro – RJ – Brasil, 2017.

BACHELARD, G. A Poética do Espaço. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLE Michael. COLE, Sheila R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4.ed. Porto Alegre: Artmed,2003.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONTANA, Roseli. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. 9.Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. Linguagens e culturas infantis. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GOULART, Iris Barbosa. Piaget : experiências básicas para utilização pelo professor. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KISCHIMOTO, T. M. “O jogo e a educação infantil”. *Revista Pró-Posições*. Campinas: 2 (6): 46 – 63, 1995.

_____. Jogos, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

- _____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- _____. Jogo, brincadeira e a educação. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- LEVIN, E. A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1992
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar (Locais do Kindle 948-952). Editora Peirópolis. Edição do Kindle.
- QUINTANA, Mario. A rua dos cataventos. Coleção Mario Quintana. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- RIZZI, L. e HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.
- VASCONCELLOS, Celso do S. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Tradução de Neto, J.C. e colab.7.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZAIA, Lia Leme. Solicitação do meio e a construção das estruturas operárias em crianças com dificuldades de aprendizagem. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas 1996. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4109/pdf_190.
Último acesso:19nov2017