

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar os jogos e brincadeiras infantis dentro do contexto escolar e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Ao considerar a brincadeira como um comportamento socialmente construído, que auxilia a criança a entender a si mesma e ao universo cultural em que está inserida, proponho uma reflexão acerca do papel da escola enquanto espaço de brincar.

Assim, emerge uma questão: a escola é, na verdade, o espaço para brincar? Espaço referindo-se tanto ao meio físico, a escola, quanto à temporalidade, ou seja, que momento e onde são permitidas as brincadeiras? Esse questionamento surge porque tenho percebido, como profissional de educação infantil, que, ao longo do tempo, devido às pressões sociais e mercadológicas, a criança tem sido inserida cada vez mais cedo em instituições de educação básica, especificamente de educação infantil, creches e pré-escolas, sendo exigidas que amadureçam o mais rápido possível. Isto suprime o momento da brincadeira livre na rotina escolar, momento esse em que as crianças podem se expressar a vontade, livremente, sem que precisem desenvolver atividades estabelecidas pelo professor, determinadas por regras e normas. Através das minhas vivências percebo a necessidade e a importância do brincar para o professor observar e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assim, faço uma breve exposição da minha experiência com crianças do Grupo 2 de uma instituição privada de educação infantil em relação a contribuição do brincar para a minha prática pedagógica.

Atrelando-se àquele objetivo principal, na organização do trabalho monográfico a temática é abordada de forma a:

- Trazer informações a respeito da história social da criança e da infância, delimitando o contexto brasileiro;
- Mostrar a legislação vigente em torno da educação infantil;
- Evidenciar como os jogos e as brincadeiras foram discutidos no cenário educacional brasileiro;
- Conhecer a evolução histórica dos jogos e brincadeiras na educação;
- Demarcar a contribuição de alguns pensadores, principalmente Vigotski e Piaget;

De cunho bibliográfico e revisionista, este trabalho monográfico enfoca os jogos e as brincadeiras em três perspectivas: sociológico, psicológico e educacional. No âmbito sociológico, procurou-se evidenciar o contexto social nos quais as crianças costumavam e costuma, na contemporaneidade, brincar; já o psicológico, os jogos e brincadeiras podem ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades e competências; no educacional, buscou-se valorizar os jogos e brincadeiras dentro das instituições como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, buscando aprimorar e problematizar a relevância dos jogos e brincadeiras no espaço escolar, utilizou-se um referencial teórico composto por educadores, historiadores, sociólogos e psicólogos, tais como Áries (1981), Kishimoto (2009), Huizinga (1971), Kulhmann (1998), Piaget (1998) e Vigotski, (1998), além dos Referencias Curriculares para Educação Infantil, legislação aplicada a esta etapa da educação básica, artigos científicos da Internet, de revistas eletrônicas, dentre outras fontes documentais.

Um trabalho como este se justifica por possibilitar reflexões acerca do ato de brincar no espaço escolar e o papel do educador como um “adulto que também brinca”, promovendo interações e investigações no processo educacional. Com os jogos e as brincadeiras, as crianças apropriam-se de outros “mundos”, onde imaginam, imitam e desenvolvem habilidades a partir da ludicidade.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em três capítulos, apresentamos, a seguir, a organização e sistematização dos mesmos: o primeiro abordará breves considerações acerca da história social da infância e da criança, enfatizando as peculiaridades desse conteúdo histórico no Brasil e a legislação pertinente à educação infantil; no segundo capítulo serão discutidos os conceitos de brincar, de brinquedo e de jogos, tal como de ludicidade, além de destacar os tipos de jogos e brincadeiras no contexto educacional brasileiro; no último capítulo será contada a experiência de vida e profissional da pesquisadora enquanto docente da educação infantil sob a luz dos teóricos Piaget e Vigotski. Por fim as considerações finais com fechamento das discussões realizadas a respeito da temática.

2. A HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA

Com o propósito de trazer reflexões acerca da brincadeira no âmbito escolar, este primeiro capítulo abordará, em linhas gerais, a história da infância e da criança através de um levantamento bibliográfico de cunho revisionista. Para tanto, também enfatizaremos a educação infantil no Brasil e a legislação que recai sobre esta etapa da educação básica.

Ao assinalar a história da educação, deve-se relacioná-la com a história da infância, uma vez que a educação deve ser um conceito não analisado apenas no âmbito da sociedade escolar e educacional, mas sim de maneira ampla dentro dos parâmetros da história da infância. Conforme Moysés Kuhlmann Jr. (1998), a educação não fica restrita aos documentos institucionais, mas ocorre como parte integrante da produção da história.

Para uma sociologia da história da infância, devem-se destacar alguns aspectos que repercutiram no funcionamento das instituições escolares, tais como: a relação entre escolarização e os outros fatores sociais que envolvem demografia, trabalho feminino, modificações familiares e novas representações do mundo infantil.

Infância é definida, no senso comum, como um período específico pelo qual todas as pessoas passam ou passaram. O pesquisador francês Philippe Ariès (1981) foi um dos grandes pesquisadores que instituíram o conceito de criança dentro dos estudos históricos. Conforme ele, a ideia que se tinha de criança foi construída historicamente ao longo dos tempos, porém esta era vista como um adulto em miniatura, no período medieval, sem especificidades ou necessidades intrínsecas.

Ariès (1981) trabalhou com uma metodologia bastante diversificada ao utilizar fontes familiares, diários, cartas, registros de batismos, iconografias religiosas, dentre outros documentos. Tal realização mostrou a representação da criança e da infância do século XII ao XVII.

Remontando a história da infância a partir de Ariès, observamos como os homens de fins da Idade Média imaginavam a infância. Para não cometer erros de anacronismo, o pesquisador avalia o contexto e o imaginário social e cultural dos eventos dentro daquele âmbito contextual. Assim, para o homem medieval do século XII, a criança era considerada um ser produtivo, que tinha funções econômicas

dentro da família, auxiliando seus pais na colheita, nos ofícios e nas tarefas domésticas.

Para definição da idade da criança no período medieval, Ariès aponta as conexões existentes entre ciclo de vida, estudo de astros, da natureza e das crenças populares. Dessa forma, a idade da infância era representada como a

primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras.... (ARIÉS, 1981, p. 36).

Assim, a criança era um indivíduo que não falava, que ainda não possuía a competência linguística formada tal como o adulto possuía e que, conseqüentemente, não apresentava aspectos comportamentais “racionais”. Em contrapartida, o adulto apresentava esses comportamentos “racionais”, já que era dotado de “razão”; o homem que pensa, que raciocina.

As outras idades posteriores são assim narradas por Ariès:

Após a infância, vem a segunda idade que chama-se pueritia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos. Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza. [O crescimento, no entanto, termina antes dos 30 ou 35 anos, e até mesmo antes dos 28. Certamente devia ser ainda menos tardio numa época em que o trabalho precoce mobilizava mais cedo as reservas do organismo.] Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até 45 anos, segundo Isidoro; ou até 50, segundo os outros. Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros, disse Aristóteles. Depois segue-se a senectude, segundo Isidoro, que está a meio caminho entre a juventude e a velhice, e Isidoro a chama de gravidade, porque a pessoa nessa idade é grave nos costumes e nas maneiras; e nessa idade a pessoa não é velha, mas passou a juventude, como diz Isidoro. Após essa idade segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até 70 anos e segundo outros, não tem fim até a morte. A velhice, segundo Isidoro, é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice. (ARIÉS, 1981, p. 26)

A partir desta citação, compreende-se que a infância é comparada à velhice. A primeira era marcada pela ausência de racionalidade, enquanto a segunda pela senilidade, pela falta de “razão” dos idosos que, paulatinamente, caducavam. Já a adolescência e a juventude, fases posteriores à infância, são caracterizadas pela força, jovialidade e virilidade.

O estudo de Ariès ainda destaca a maneira como as crianças eram tratadas por seus pais. Tratando-as como adultos em miniaturas e com o objetivo de prepará-las para o mundo social, os adultos conversavam todo tipo de assunto diante das crianças, falavam e discutiam vulgaridades e as vestiam como se fossem “gente grande”. Assim sendo, notamos que não havia a concepção de inocência pueril da infância para estes homens medievais, porque o que demarcava as diferenças entre criança e adulto eram apenas os aspectos biológico e cronológico.

Ariès ainda enfatiza que no período compreendido entre os séculos XII e XVII o índice de mortalidade infantil e de infanticídio foi considerável. Muitas crianças morriam de fome devido à escassez de alimentos, e outras eram trocadas por suas mães ou abandonadas à sorte nas ruas. O sentimento de amor materno não existia; a família era vista sob o âmbito social, não sentimental.

Sobre jogos e brincadeiras infantis, Ariès destaca que as brincadeiras lúdicas das crianças não se distinguiam dos jogos praticados pelos adultos, ou seja, havia a presença de crianças em festividades sazonais, religiosas, como o Natal, a Festa de Reis. Homens e crianças brincavam de cabra-cega, jogos de salão, de mímicas. Consoante Ariès, as bonecas, em pleno século XVI, não se destinavam apenas às meninas, uma vez que

os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido. (ARIÈS, 1981,91-92).

Apesar de ser um dos trabalhos acadêmicos pioneiros, o estudo de Ariès recebeu inúmeras críticas por utilizar imagens iconográficas que representavam a atitude de um período histórico. Outra crítica levantada é o tipo de criança que foi estudado, principalmente porque as fontes diversas utilizadas correspondiam à França do século XII e XVII, e os resultados das reflexões de Ariès não poderiam ser

transplantados para outros países, tal como o Brasil, por exemplo, que vivenciava um contexto discrepante com relação ao francês.

Para Kuhlmann (1998), Ariès traz uma visão unidirecional da infância e do desenvolvimento desta; das classes mais nobres para as classes mais populares. Essa visão mantém um preconceito com as classes subalternas, desconsiderando sua participação dentro do interior da sociedade.

Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis- como, por exemplo, o diário de educação de Luís XIII, utilizado por Ariès- geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN, 1998, p. 24)

Assim, relevante é mostrar também o contraponto às posições defendidas por Ariès, já que em seu livro dedicado a história social da infância e da criança o grupo social destacado são as meninas e meninos das classes burguesas e nobres, não das classes populares e subalternas.

No contexto do ano de 1990, os pesquisadores e os sociólogos Alan Prout e Allison James definiram alguns aspectos importantes para a mudança da sociologia da infância, baseado em seis pontos centrais:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade” (JAMES e PROUT, apud, MONTANDON, 2001, p.51).

Assim, o desafio é tratar a criança como ator social dentro da sociedade, isto é, não visualizá-la como um ser à parte do adulto ou que é afetado unicamente pela

cultura, mas sim como construtor da cultura em pleno desenvolvimento e interação. Na seção posterior, mostraremos a noção de infância no Brasil e os estudos pioneiros sobre as crianças das classes populares.

2.1 A NOÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL

Destacaremos, neste tópico, como a infância e a criança eram vistas em alguns momentos marcantes da história no Brasil, destacando os cuidados com os recém-nascidos, a formação da família, a mortalidade e o abandono dos pequenos e a educação da época.

Com a ausência de mulheres brancas, os colonos portugueses no Brasil tiveram que conviver com índias e negras africanas escravizadas. Assim, as crianças nascidas eram tratadas de maneiras distintas a depender do poder aquisitivo de tais famílias. Crianças brancas de famílias abastadas estudavam em casa com bons mestres e conviviam também com a ama-de-leite, que ensinava língua portuguesa com expressões coloniais.

A historiadora Del Priore (1999, p. 85-6), revela que a amamentação de crianças entre 3 e 4 anos era um hábito dos indígenas, já que era desconhecida essa prática na Europa. Del Priore destaca como ocorriam os partos no período colonial com detalhes: a parturiente agachada pedia a proteção de Nossa Senhora do Ó ou do Bom Parto; as genitais eram lubrificadas pelas comadres ou as “aparadeiras” com óleos de açucena e azeite; o ventre da parturiente era coberto por apetrechos mágico-religiosos; para conter a dor a gestante mastigava cebola e pronunciava “os gritos de ‘puxa fulana, puxa’, acompanhados de vigorosa massagem abdominais, incentivavam a expulsão. A criança vinha ao mundo entre preces, gritos de dor e júbilos”.

Logo que nasciam, as crianças tomavam seu primeiro banho e eram batizadas, pois era necessário por em contato a criança com Deus. Na festa de batismo, eram convidados o padrinho, a madrinha e as pessoas mais próximas à família. Assim, desde o primeiro momento a criança ainda bebê era posta em interação com o restante da sociedade.

Com relação à mortalidade infantil, temos notícias de que era constante no período colonial. A morte não era sofrida, porém era sentida pelos pais. Os filhos, no

imaginário daquela época, poderiam ser substituídos por outros; não era uma morte dolorosa. (VENÂNCIO, 2006).

A formação da família nos moldes coloniais não se baseava no casamento proposto pelos padrões religiosos. Como já frisado, faltavam mulheres brancas. Desta forma, os colonizadores brancos se uniam às índias e às negras africanas escravizadas aqui no Brasil. A característica fundamental desse período colonial era a miscigenação. A Igreja não via com “bons olhos” tal mistura entre raças, vez que priorizava o casamento oficial e religioso que mantivesse a pureza dos ditos “homens bons”.

Diante deste quadro social, os senhores de engenho mantinham, assim, filhos ilegítimos fora do casamento com as senhoras brancas. Estes eram criados na casa-grande com o restante dos filhos legítimos ou vendidos como escravos. As mulheres brancas solteiras, negras e mulatas também abandonavam seus filhos na chamada Roda dos Expostos. Segundo Renato Venâncio (2006), a roda constituía-se em um local agregador dessas crianças que eram deixadas e amparadas por instituições. Invenção da Idade Média, a roda existia em Salvador e no Rio de Janeiro na primeira metade do século XVIII.

As mães abandonavam sua prole por incapacidade financeira, já que muitas eram quituteiras e lavadeiras e não tinham como alimentar seus filhos; outras quando os filhos se adoentavam sabiam que não teriam condições de oferecer um tratamento de saúde adequado e, por isso, deixavam as crianças na Roda dos Expostos, para que alguém pudesse criá-los. (VENÂNCIO, 2006).

Dentro da Roda dos Expostos, também poderiam ser abandonadas crianças mortas oriundas de pais pobres que não tinham dinheiro para arcar com os gastos do funeral. Consoante Venâncio (2006), quando as crianças completavam 7 anos de idade a Santa Casa de Misericórdia já não tinha mais responsabilidade em sustentá-las.

Observamos que a vida dessas crianças filhas de pais e mães pobres não era das mais fáceis. Quando não eram abandonadas na roda, eram vendidas como escravos. Portanto, no Brasil colônia o abandono de criança não era crime, como é considerado em tempos coevos. A morte também não era sofrida, mas sim aceita, já que outros filhos poderiam nascer posteriormente. Dessa maneira, é preciso avaliar o conceito e a especificidade da infância em cada contexto da história do Brasil para não apresentar generalizações.

Tizuko Kishimoto (2009) retrata a infância nos tempos de engenho de açúcar e como as brincadeiras infantis tiveram origens étnicas diversas. Segundo a autora, as relações entre criança, jogo e educação têm merecido destaque nas discussões atuais sobre o processo de aprendizagem nas instituições brasileiras. O jogo faz parte da cultura infantil. A análise de Kishimoto fundamenta-se nos estudos de Câmara Cascudo sobre a cultura popular brasileira. Trazendo também algumas asserções de Gilberto Freyre sobre a mistura dos povos da casa-grande e da senzala, a autora tem como objetivo.

resgatar alguns jogos presentes na tradição infantil do engenho de açúcar e nas tribos indígenas a partir do cotidiano vivido por elas, procurando detectar a representação de infância presente nesses agrupamentos humanos e o papel desempenhado pelos jogos infantis. (KISHIMOTO, 2009, P. 19)

Desde o início da colonização, as crianças brasileiras eram ninadas com cantigas de origem portuguesa. As cantigas eram acompanhadas com palmas e gestos. Kishimoto salienta que os primeiros jogos, tais como o de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude, de botão, pião e outros chegaram ao Brasil por intermédio dos colonos portugueses.

Há ainda que se destacar a importância das amas e mães-prestas no contexto educacional informal brasileiro no período colonial. As lendas, os contos e mitos da cultura africana foram transmitidos por estas mulheres a seus filhos e a prole dos senhores de engenho. Nos tempos do engenho do açúcar, a infância só pode ser compreendida analisando-se a família patriarcal colonial. À mulher- mãe era conferida o papel de cuidar dos filhos na casa-grande e tocar piano; nem amamentavam seus filhos, porque este afazer era destinado às escravas. (KISHIMOTO, 2009)

Os meninos de engenho não possuíam brinquedos sofisticados; montavam a cavalo, em carneiros ou nos próprios moleques que ali existiam. Vivendo soltos, estes meninos eram traquinos e aos 7 anos de idade já deviam estar preparados para tornarem-se homens. (KISHIMOTO, 2009)

As raízes desta imagem de menino-homem já estavam presentes na história ocidental quando a literatura moralizante e pedagógica do século XVII estabeleceu que a idade dos sete anos devia ser dedicada ao estudo e ao trabalho. (ARIÈS, 1981, p. 87 *apud* KISHIMOTO, 2009, p. 35)

No século XIX, há modificações quanto à representação da infância diferente desta exposta na citação anterior. A natureza infantil do menino era representada a partir de duas imagens: o menino-diabo e o menino-homem. O aspecto diabólico manifestava-se nas brincadeiras e jogos infantis, quando os moleques maltratavam-se entre si nos espaços lúdicos oferecidos pela casa-grande. Em contrapartida, a imagem do menino-homem ligava-se a uma preparação para a vida adulta; a criança que precisava endireitar sua natureza desviante.

As brincadeiras indígenas também entram neste repertório da infância no Brasil Colonial. As crianças indígenas possuíam arco e flecha, pescavam e caçavam com seus pais e, as meninas, desde cedo, cuidavam dos irmãos menores, plantavam e cultivavam junto com a mãe. (KISHIMOTO, 2009)

Sônia Kramer (2006) destaca a importância de se contextualizar a infância, tomando-a como um período histórico que apresenta peculiaridades. Estas podem ser observadas dentro das instituições de ensino onde as crianças desempenham diversos papéis diferenciados. Kramer salienta ainda que as crianças devam ser vistas como sujeitos no que a autora delimita de “cultura infantil”. Ainda conforme Kramer, em um país tão diversificado como o Brasil, é incoerente pensar em uma infância universalizada em que as crianças fossem iguais entre si.

Podemos observar na história do Brasil alguns discursos sobre a infância e a maneira como a criança era tratada, educada e apropriada por políticas públicas educacionais.

Desde o descobrimento do país até 1920, observamos um modelo assistencialista ou filantrópico, ou seja, modelo que tentava minimizar os problemas sociais e econômicos a partir de uma visão pejorativa das classes populares, consideradas uma ameaça para o equilíbrio social. Desta forma, as propostas assistencialistas ora tomavam a infância sob o prisma assistencial, ora educacional. (KUHLMANN JR., 1998; BUJES, 2002)

Após 1920, vigorou uma proposta que os estudiosos chamaram de higienista. Esta se configurava em desenvolver ações profiláticas que tornassem a sociedade mais saudável. Assim, a criança ficava sob vigilância intensa, tendo seus hábitos e vontades regulados. Assim, há uma união entre Estado e Medicina para defender a infância rigorosamente determinada por imposições do mundo adulto. (RIZZINI, 1995).

Na década de 1930, com o movimento educacional renovador, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 priorizou a vontade da criança a partir das relações entre Estado e família no processo educacional do indivíduo.

O quarto modelo desenvolvido na década de 1980 admitia que o atendimento à infância deveria ser conduzido por um corpo jurídico e institucional que pudesse defender a criança das mazelas sociais. A partir de 1980, desenvolve-se a concepção da “criança cidadã” com a participação efetiva das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e com a elaboração de diversos documentos por parte da sociedade civil.

Diante de maus tratos e de abandono de crianças que ocorrem no cenário brasileiro, evidenciamos a relevância da Convenção dos Direitos da Criança, aprovado pelas Nações Unidas na década de 1980. Porém, apesar de todos os países serem signatários dessa convenção, notamos que muitas crianças não tiveram melhorias em suas condições de vida.

No Brasil, em 1990, o debate em torno da importância e da necessidade da infância encaminhou propostas de regulamentação da educação infantil nos escritos da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), que reconhecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

O momento atual pontua a necessidade de maiores debates em torno da exclusão e dos descasos que as crianças brasileiras têm sofrido. Notamos que se faz importante priorizar os valores e princípios na educação infantil, tais como a liberdade, a autonomia, a qualidade, a solidariedade e a democracia.

Delineado este quadro geral sobre a história da infância, especificando também no Brasil colonial, passaremos a tratar da educação infantil e da legislação pertinente a esta etapa da educação básica.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Como uma fase primordial do desenvolvimento cognitivo, sensorial e interativo dos indivíduos, ela deve ser priorizada, já que evidenciamos uma crescente demanda por esse nível escolar. Em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, identificamos

alterações para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Pela Constituição Federal de 1988,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 2002)

Neste contexto, observamos o fim dos governos ditatoriais e a curta duração do governo de Fernando Collor de Mello. Com o congelamento de salários e a crise financeira que se instalou no país, observamos que as políticas públicas voltadas para a educação ficaram esquecidas. Destacamos em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania o qual orientou outros documentos posteriores referentes à erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2007)

Já no governo de Itamar Franco em 1992, observamos que as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do país pautavam-se em um ideário neoliberal, que consistia em alinhar-se aos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, por exemplo.

Em 1993, iniciam-se os debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos. Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, notamos a orientação política de privatizações e outras iniciativas similares, já ocorridas desde o governo de Fernando Collor de Mello, que visavam inserir o Brasil no contexto das economias globalizadas.

Em 1996, aparecem as primeiras iniciativas do governo para a educação com a criação do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF. Neste mesmo período, aprovada a lei nº 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20/12/1996. A referência à educação infantil assim aparece na referida lei:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDB, 1996)

Assim, a família e a comunidade também têm que zelar pelo desenvolvimento integral da criança durante sua passagem pela educação infantil.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, LDB, 1996)

De 0 a 3 anos, todas as crianças têm o direito de ficarem em creches, enquanto seus pais trabalham. Já de 4 a 6 anos, as crianças são matriculadas em pré-escolas para que possa ser garantida uma melhor evolução do ensino-aprendizagem e de um contato maior com outras crianças da sociedade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, LDB, 1996)

Portanto, a criança não pode ser tratada nem pela família, nem pelo poder público de qualquer maneira. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA de 1990,

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Desta forma, nenhuma criança ou adolescente será objeto de violência ou de negligência, tendo a possibilidade de desenvolver-se fisicamente com dignidade e sem ter sua liberdade talhada.

Pelo ECA, fica evidente também o direito à educação, ao esporte, ao lazer e à cultura:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.(BRASIL, ECA, 1991)

Como é assegurado pelo ECA, toda criança tem o direito de brincar, de participar de recreações e de lazer. O jogo e as brincadeiras são de fundamental importância na vida das crianças como facilitadores da aprendizagem. Na educação infantil, é difícil delimitar um horário para brincadeira e outro para a aprendizagem, todavia, sabe-se hoje, que a criança aprende brincando.

Em 1998, outro documento relevante elaborado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, propondo enfoque mais educacional que assistencial para a educação infantil. Segundo ele (BRASIL, 1998, p. 13):

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência.

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Além desse documento, temos a implementação também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999. Esta define que os municípios e estados elaborem seus planos de execução das políticas públicas educacionais para a educação infantil. Recentemente, as Diretrizes foram revisadas e homologadas em 2009.

Cabe ressaltar também a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação, o PNE, que apresenta, segundo alguns estudiosos, tal como Luis Fernandes Dourado (DOURADO, 2006 apud OLIVEIRA, 2007), falhas em sua elaboração, como a ausência de mecanismos de financiamento para o efetivo cumprimento das medidas e o distanciamento da universalização da educação básica para todos.

O atual governo de Luís Inácio Lula da Silva tem-se orientado para a política de inclusão social e para a ampliação do FUNDEF, como um dos principais mecanismos de redistribuição de recursos para a educação. O Estado não pode negligenciar seu papel pela consecução de políticas públicas destinadas à educação. Com Lula, foi criado o FUNDEB, um mecanismo que traz em seu bojo propostas que assegurem o maior acesso de crianças à educação.

Dessa maneira, as formulações de documentos e propostas de melhorias para a educação infantil não deve ser apenas responsabilidade do MEC, vez que a educação se faz nos estados e municípios em discussões e debates entre professores e a sociedade civil.

3. O QUE É BRINCAR?

Muito tem se discutido sobre os jogos e as brincadeiras infantis. Mas, na verdade, qual o conceito de brincar? Jogo e brincadeira são as mesmas coisas? O que seria o brincar na educação infantil? De que forma o brinquedo está relacionado ao desenvolvimento e ao comportamento da criança? Quando se destaca a infância da criança, lembramos, a princípio, das brincadeiras e de jogos que perpassam o universo infantil. Estas podem ser tradicionais, tais como as brincadeiras filiadas ao folclore; outras significativas como, o faz-de-conta em que há a representação de papéis, deixando evidente a presença de situações imaginárias; as brincadeiras de construção que estimulam o aspecto sensório-motor na construção e destruição de jogos, entre outras.

De acordo com Kishimoto (2001), definir o jogo não é uma tarefa tão fácil, uma vez que esse termo é amplo e pode-se referir a jogo em âmbito político, de crianças, de animais, adivinhas, amarelinha, dentre outros. Kishimoto ainda ressalta que uma das diferenças entre jogos e brinquedos é que o primeiro é construído em cada contexto histórico, ou seja, para cada época e sociedade o jogo assume uma imagem, um sentido. Em contrapartida, o brinquedo pressupõe uma relação íntima com a criança, uma vez que não há um sistema de regras que determinam os usos que os indivíduos farão de uma boneca, por exemplo.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2001, p. 18)

Porém, ao destacar o conceito de brincadeira e de jogo é necessário discorrer sobre a concepção de brincadeira e de jogo ao longo dos processos históricos.

Desde a Antiguidade greco-romana, os jogos eram tidos como relaxamento e limitados à recreação. Na Idade Média, o jogo serviu para difundir princípios da moral cristã e foi considerado não-sério por ser associado aos jogos de azar. Como já retratado no primeiro capítulo deste trabalho, Áries revelou que, na Antiguidade, crianças e adultos presenciavam as mesmas brincadeiras, os mesmos jogos e as

mesmas festas. Visando estreitar os laços coletivos, toda a comunidade participava, sem discriminação de idade, dos mesmos divertimentos.

Segundo Del Priore (1999), a partir do século XVI, vão existir duas representações infantis: a criança - santa e a criança que imita Jesus. Assim, as brincadeiras e os jogos desenvolvidos neste contexto serviriam de base para uma educação moralizante e integradora.

No Renascimento, as brincadeiras passaram a ser vistas como uma possibilidade educativa, passando-se a considerar os jogos como uma forma de preservar a moralidade, separando os jogos “bons” dos “maus”. Já com a formação dos Estados Nacionais entre os séculos XVII e XVIII, a brincadeira como um comportamento infantil ganhou uma importância em si, já que, neste momento, atribuía-se muito destaque à saúde e a moral, e os jogos foram tornando-se cada vez mais especializados de acordo com a idade e com os estágios do crescimento infantil. A distinção entre criança e adulto nas sociedades ocidentais é equivalente àquela estabelecida entre trabalho e brincadeira. (KISHIMOTO, 2009)

Já no Romantismo, o jogo aparece como conduta típica da criança. Influenciados pelos princípios do pedagogo alemão Friedrich Froebel, instituições infantis brasileiras criam os primeiros jardins-de-infância do século XIX, baseados na pedagogia froebeliana. Segundo esta, o jogo traz uma concepção de liberdade nas brincadeiras, isto é, jogos que envolvem movimentação e liberdade de expressão da criança. Assim,

os jardins-de-infância froebelianos incluem jogos nos quais se permite às crianças uma livre exploração, oferecendo apenas o suporte material e jogos orientados nos quais há clara cobrança de conteúdos a adquirir. (KISHIMOTO, 2009, p. 103)

Os brinquedos eram chamados por Froebel de dons; ele acreditava que os objetos dados as crianças seriam uma espécie de presente, ferramentas que auxiliam na descoberta dos seus próprios dons. (KISHIMOTO, 2009)

Já com o paradigma da Escola Nova do início do século XX, observamos uma vontade de renovação e de mudanças no ensino escolar. Proposta por, um de seus grandes representantes, John Dewey, a visão sobre a criança passa de um ser vazio, sem conhecimento, para uma concepção da criança como o ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento.

As ideias da Escola Nova só penetraram no Brasil por volta de 1920 e 1930 quando alguns teóricos tentam reformar o ensino de algumas instituições brasileiras. Inúmeros trabalhos realizados durante esse período destacaram que os jogos não eram bem quistos no primário. Muitos pais não gostavam da ideia de enviarem seus filhos à escola para “brincarem”. Assim, notamos que a concepção de brincadeira é ojerizada e associada apenas ao divertimento, sem produção de conhecimento. (KISHIMOTO, 2009)

Na acepção dos escolanovistas brasileiros, a recreação é compromissada, isto é, a recreação tem o objetivo de desenvolver fisicamente e cognitivamente a criança, bem como socialmente e moralmente através da expressividade que o indivíduo infantil estabelece durante as recreações. Assim, os jogos pertencentes ao folclore infantil e as rodas cantadas serão os preferidos pelos educadores e intelectuais brasileiros que adotaram os princípios da Escola Nova. Dessa forma, os parques infantis vão ser construídos no Brasil durante o ano de 1930 com o objetivo de dar maior liberdade às crianças.

O brinquedo educativo será bastante utilizado pelos educadores no Brasil durante o ano de 1930 devido a essas ideias escolanovistas em expansão. Entendido como um recurso que ensina, o brinquedo educativo assume algumas funções lúdicas e educativas, tais como: propicia diversão, prazer e desprazer; ensina o indivíduo a conhecer e a compreender o mundo

Nas palavras de Wajskop (1995, p. 25) “o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos”. Dessa maneira, o brincar é característico da idade infantil, e a criança brinca sem se importar com o fazer que este ato proporciona.

Sabe-se que o brinquedo exerce uma forte influência na formação da personalidade infantil. Porém, há necessidades, como já salientadas anteriormente, que só irão ser saciadas com outras experiências, não apenas através dos brinquedos. Durante a brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Porém, segundo Vigotski (1998), o brinquedo é um fator muito importante do desenvolvimento da criança, vez que esta se comporta muito além do comportamento habitual do dia-a-dia. É como se no brinquedo a criança fosse maior do que é na realidade.

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento infantil ocorre através do lúdico, ou seja, o indivíduo precisa brincar para crescer; a brincadeira faz parte da infância, é inerente a esta.

Assim, a atividade escolar deverá, concomitantemente, ser uma forma de lazer e de trabalho. Os brinquedos, desta maneira, tornam-se recursos didáticos de grande aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

Os brinquedos deverão representar desafios, visando que as crianças busquem conhecimentos, problematizem, reflitam, analisem. Esse dinamismo de ações está em oposição à passividade, a alienação e a submissão condicionadas por uma pedagogia dominadora. O educador deve assumir uma postura flexível e compreender que o brinquedo não é indissociável da sala de aula, já que se aprende também brincando.

Quando se inicia a escolarização em creches e na pré-escola, a criança se sente insegura por estar afastada dos pais em novos ambientes desconhecidos. Daí a necessidade da instauração do brinquedo como estimulador de curiosidade que pode trazer auto-confiança, proporcionando aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, dentre outros. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.”

Brincar contribui para a saúde, para o crescimento, para o melhor aproveitamento do tempo infantil. A criança ao brincar reconhece que há um tempo livre que é preenchido habilmente e criativamente. Assim, futuramente, este indivíduo estará predisposto para o trabalho, já que as brincadeiras contribuem para a eficiência do pensamento e, posteriormente, para o equilíbrio e a concentração em certas atividades quando aquela estiver maior.

O brinquedo passa, então, a ser visto como algo sério; um instrumento educativo que diverte, ocupa o tempo e educa de maneira lúdica. De acordo com Vigotski (1998), brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

a) afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc..., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

b) motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolvem através de brinquedos como brincadeiras, bolas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc;

c) inteligência: o raciocínio lógico- abstrato evolui através de jogos tipo quebra – cabeça, construção, estratégia etc;

d) sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo;

e) criatividade: desenvolve-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.

Notamos que a criança em idade pré-escolar precisa de brinquedos, pois além desses aspectos citados anteriormente na concepção Vigotskiana, há também a construção de valores, a formação das identidades e das identificações dos indivíduos por meios de brincadeiras significativas. Kishimoto (2001) salienta que os pais devem comprar os brinquedos correspondentes à idade de seus filhos. Portanto, a necessidade de brincar no recinto escolar é inerente ao processo de aprendizagem e relevante para a interação entre as crianças.

Para Vigotski (1998), durante a brincadeira a criança age além do seu comportamento humano, ou seja, o brincar é um lugar de aprendizagem em que o indivíduo imagina-se maior do que é na realidade. A criança quando brinca aprende a se subordinar às regras das situações e isso se configura como uma fonte de prazer. Porém, o prazer, segundo o próprio Vigotski, não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, pois existem jogos que não são tão agradáveis ou outras opções de experiências como, por exemplo, chupar chupeta que oferece mais prazer do que certas brincadeiras.

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VYGOTSKY, 1998, p. 121)

A maturação do desejo das crianças depende de como elas se relacionam com o brinquedo, ou seja, um grande interesse por um brinquedo pode ser momentâneo e não mais interessar posteriormente, pois o intervalo entre um desejo e a satisfação é muito curto. Assim, é relevante tomar a brincadeira como uma forma de atividade em que a criança satisfaz suas necessidades no brinquedo.

Moyles (2002, p. 13) destaca,

[...] Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que as atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, neste contexto, ela pode aprender sobre características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

Portanto, nota-se como o brincar faz parte do processo de crescimento e de aprendizagem das crianças. Brincar é relevante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social independentemente do grupo social a que pertence à criança. O brincar estimula a inteligência, vez que realça os limites entre o real e o imaginário. Sendo assim, criança e brincar se completam. O brincar permite à criança fluir sua fantasia, sua imaginação, sendo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externa suas criações, elabora sentimentos, auxilia na socialização, etc.

A noção apresentada de brinquedo remete-nos ao mundo imaginário proposto pelos mesmos; um mundo em que se relacionam criança e adulto, já que o criador desse objeto incorpora a idade e o gênero do público ao mesmo. Assim, o adulto constrói uma imagem da infância permeado pelos valores e aspirações da sociedade, como também pelas próprias percepções que os mesmos incorporaram durante seu tempo de criança.

O brinquedo, assim, sempre conterà uma referência à infância do adulto através das representações veiculadas na memória e na imaginação. Assim, ficou evidente que brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. (KISHIMOTO, 2001, p. 21). Brinquedo e brincadeira, conseqüentemente, se relacionam com a criança.

Já o jogo, conforme Huizinga (1971, p. 33)

É uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. [...]

Muitos dos jogos tradicionais que temos notícias, a amarelinha, o pião, bolinha de gude, jogo de botão, e outros chegaram ao Brasil durante a colonização portuguesa no século XVI. Esses jogos vão receber outras influências quando

chegam ao Brasil, tais como as dos povos indígenas e africanos. (KISHIMOTO, 2009)

Nas fazendas dos engenhos de açúcar, os jogos e as brincadeiras eram, muitas vezes, grosseiras e violentas. Como relatado por Kishimoto (2009), esses jogos eram considerados ascéticos e consistiam em jogos de beliscar o outro, jogos de destruição de janelas, jogo da peia queimada. Porém, parece que estes não faziam parte apenas do sistema escravagista em que a criança branca da casa grande maltratava o moleque da senzala; já que em muitas partes do mundo as crianças gostavam de morder, de beliscar, de puxar o cabelo. A violência de certos jogos infantis é própria do desenvolvimento etário das crianças em que não perceber a dor do outro ou de um animal é muito comum.

Ainda no período escravagista, as meninas brancas brincavam com as negras de jogo de faz-de-conta. Neste a temática girava em torno de fatos ou eventos que representavam a vida cotidiana dos engenhos: as meninas negras representavam o papel de criadas e servas, enquanto as brancas eram as damas e senhoras que ditavam as ordens. Esse jogo, simbolicamente, auxiliava as meninas a apreenderem as tramas das relações de dominação da época. (KISHIMOTO, 2009).

Conforme Huizinga (1993, p. 57), o sentimento da vitória sempre estará presente no jogo. Assim, quando o jogo é solitário não se pode ganhar ou perder, já que não há adversário. “ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo”. Porém, quem ganha o jogo não vence apenas na brincadeira, mas adquire uma superioridade simbólica diante do grupo. Dessa forma, há outra característica do jogo: o êxito obtido passa do indivíduo para o grupo.

Isso fica evidente nos jogos da peia queimada, que imitava as chicotadas que os negros tomavam por alguma punição. Os meninos brancos batiam nas costas dos negros, evidenciando a situação de dominação que vigorava no sistema escravagista.

Não podemos desconsiderar a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem das crianças na Educação infantil. Brincar é coisa séria, e as teorias pedagógicas revelam como os jogos e as brincadeiras livres facilitam o aprendizado de disciplinas e a compreensão da vida real. Na historiografia, o jogo foi apresentado ora como recreação, ora como um uso necessário para o ensino de conteúdos escolares e ora como recurso para ajustar o ensino às peculiaridades infantis.

4. VIVÊNCIAS ENQUANTO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste último capítulo, ressaltarei minha experiência enquanto professora da educação infantil, destacando principalmente a importância do brincar em minha prática pedagógica e como as brincadeiras me auxiliam no trabalho com as crianças.

A primeira experiência com a educação infantil foi através do estágio obrigatório em que auxiliei uma professora que ministrava aula em um Colégio, localizado na cidade de Salvador. Nesse primeiro contato, ensinei em um grupo com crianças de quatro anos de idade.

É relevante destacar esse momento inicial, pois minhas motivações para cursar Pedagogia era a admiração que sentia pela docência e pelas contribuições do profissional dessa área do conhecimento. Por meio do estágio obrigatório que compunha o currículo do curso de Pedagogia, compreendi que além de ser um facilitador na formação de um pedagogo o estágio também prepara o estudante universitário para atuar na sociedade em que vivemos, de forma reflexiva e crítica.

Conforme Freire (1983, p. 60), quando o indivíduo enfrenta a realidade e a problematiza, há um processo de descoberta em que o sujeito se aprofunda em tal contexto de maneira crítica:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim, uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. (FREIRE, 1983, p.60)

Assim, o aluno é o grande construtor de conhecimentos ao tentar aliar a teoria com a prática, o estágio, momento privilegiado em que o discente se coloca como cientista e como pesquisador, indagando e questionando a realidade. Outro fator importante na realização do estágio é que podemos reconhecer em nós as nossas dificuldades na formação acadêmica, ao ponto de despertar nossas aptidões e interesses ou não pela área a qual escolhemos.

Ainda discorrendo sobre este primeiro contato, observei o vínculo que as crianças estabeleciam com os profissionais da educação, bem como com seus outros colegas de grupo e as atividades que elas desenvolviam na escola, tais como

brincadeiras e jogos. Esse entretenimento foi o que me cativou; a ludicidade me encantou pelo fato de desenvolver as crianças em suas relações sociais.

De acordo com Luckesi (2007, p. 15), a atividade só será lúdica se estimular dentro de nós o estado lúdico que “é um estado interno do sujeito e a ludicidade é uma denominação geral para esse estado [...]”. Assim, as atividades recreativas, psicológicas e culturais podem estimular o desenvolvimento humano, o prazer, a alegria, que nos ajudam a crescer, a nos formar enquanto ser humano.

Desse modo, ludicidade e desenvolvimento humano são duas facetas da mesma realidade: o ser humano na sua experiência interna. Quem se desenvolve é o sujeito em seu interior, na constituição de si mesmo. O desenvolvimento do sujeito não pode ser e não é externo a ele mesmo. A ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz. O estado lúdico, quando atingido por cada um de nós, nos oferece recursos de criatividade e, dessa forma, nos possibilita um modo de agir o mais saudável possível, o que quer dizer que ele nos oferece recursos para nosso desenvolvimento saudável, ou seja, sem fixações quer no passado com exclusividade, quer no futuro com exclusividade. (LUCKESI, 2007, p. 19)

Diante do exposto na citação, notamos como a ludicidade desenvolve o indivíduo, sua cognição e afetividade. Quando desse primeiro contato com as crianças de quatro anos, observei que as brincadeiras eram um dos caminhos utilizados para um processo de ensino-aprendizagem mais livre, natural e espontâneo. Ao inserir o lúdico na prática pedagógica, o professor permite que o espaço do brincar esteja presente na escola como uma possibilidade de inserir a criatividade e a sensibilidade das crianças envolvidas.

Consoante Negrini, (1994, p. 41), podemos destacar que:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do autoconceito positivo.
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Compreendo, assim, que o elemento lúdico não está exclusivamente nas brincadeiras ou nos jogos, mas nas crianças, ou melhor, “no homem que as imagina, organiza e constrói”. (OLIVEIRA, 2000, p. 10). Uma das maneiras do professor compreendê-lo é resgatar a sua infância por meio da memória, reportando-se para o passado, buscando que tipos de brincadeiras gostavam, como eram realizadas tais atividades lúdicas.

Terminado o estágio obrigatório, fui contratada para trabalhar na escola. Não assumi, no primeiro momento, turmas como professora, mas sim acompanhava pedagogicamente os alunos em suas atividades. Assessorava um grupo de 60 crianças entre 5 a 10 anos.

Depois desse momento, fui realmente efetivada como professora, passando a ministrar aulas para o grupo 2 da Educação Infantil. Hoje, ensino em 2 turmas, no total 26 alunos. As crianças possuem 2 anos e a maioria de seus pais possuem nível superior. A escola atende a classe A; os pais trabalham o dia inteiro e, no turno oposto, as crianças, geralmente, ficam com as babás ou com os familiares mais velhos (os avós). Os pais são participativos na escola, receptivos a novas propostas. A escola apresenta um retorno semestral através de portfólio (dado a cada pai) e há três reuniões coletivas durante o ano.

Desde o início, percebi a importância do brincar nessa faixa etária. Assim, havia uma importância grande em trazer para a escola a ludicidade, já que era uma das maneiras das crianças manterem os vínculos com as experiências trazidas de casa através das brincadeiras.

Apreendi que, como docente intermediária do processo de aprendizagem do aluno, eu não poderia deixar à margem da minha prática pedagógica o uso de brinquedos ou jogos pedagógicos. O professor precisa ter essa capacidade lúdica, já que um docente que não goste de brincar ou não saiba, dificilmente implicará na capacidade lúdica dos seus alunos. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é necessário que esse profissional desenvolva a sua própria.

A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída deste processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica. (MRECH, 2001, p. 122)

Outro aspecto importante observado nesse momento em que assumi o grupo 2 foi a relação estabelecida entre o objeto, o brinquedo, e a criança. Na maioria das vezes, o profissional chega à sala de aula com uma visão pré-estabelecida do material lúdico que será apresentado na classe. Na minha concepção, o docente tem que reavaliar esse olhar estereotipado, vez que quem utilizará o brinquedo é a criança. O olhar técnico do professor é um entrave para que este compreenda a relevância desse objeto no desenvolvimento cognitivo afetivo e social da criança.

Um outro entrave que impossibilita o emprego do brinquedo e dos jogos em maior escala nas salas de aula é o olhar que o professor apresenta sobre o aluno; o aluno considerado o próprio aluno, isto é, o docente cria uma imagem do aluno e chega a ter certeza de que esta criação imaginativa corresponde ao próprio aluno. Porém, sabemos que essas imagens são estereótipos, e isso dificulta a relação professor/discipente. O aluno é quem tem que dizer quem é ele, o que gosta, o que quer brincar. Na educação infantil, em especial, é relevante lembrar que “esses alunos” são crianças que possuem particularidades.

Da mesma forma que o professor, o aluno também traz imagens sobre o docente que atrapalham um convívio harmonioso entre ambos. Se o aluno faz uma imagem prévia da instituição ou dos profissionais, há a possibilidade de rejeição tanto dos indivíduos da educação quanto das atividades e dos materiais propostos na sala de aula. A criação de um modelo de uma escola ou um professor ruim ou bom pode se perpetuar na mente dos alunos, o que possivelmente ocasionará um empecilho no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Ao utilizar os jogos e brincadeiras nas escolas, o professor deverá refletir sobre o potencial que esses materiais podem ou não apresentar. De acordo com Brougère (1994 apud RIBEIRO, 2001, p. 136), há certos aspectos na utilização dos jogos na escola:

1. coerência na organização do espaço. É importante que não seja uma distribuição aleatória, mas lógica;
2. possibilidade de oferecer materiais que permitam às crianças assumirem papéis complementares;
3. oferecimento de materiais que permitam à criança desenvolver papel em sua riqueza e complexidade; e
4. preservação do espaço do jogo, sem interferência das demandas de outras atividades da sala.

Notei que antes de utilizar os jogos ou as brincadeiras, é necessário que o professor observe primeiramente o comportamento das crianças para, posteriormente, sistematizar o espaço e os materiais disponíveis para o brincar na escola. Nessa organização, o docente não pode decidir sozinho qual jogo ou brincadeira utilizar, mas sim dialogar com as crianças para que estas também participem das escolhas e propostas.

Desta forma, explorei e continuo a utilizar ao máximo os brinquedos de encaixe, bonecas, quebra-cabeça no espaço escolar. De acordo com Kishimoto (2001), a aquisição de jogos e brinquedos deve levar em consideração a faixa etária das crianças. Ainda segundo esta autora, o brinquedo assume funções lúdicas e educativas, ao ponto de educar de forma prazerosa. Alguns tipos de brinquedos são destacados, tais como: as brincadeiras tradicionais infantis, o faz-de-conta e as de construção.

Na escola, desenvolvo em minhas aulas dois tipos de brincadeiras: as livres e as conjugadas na sala de aula com os objetivos mais pedagógicos. As brincadeiras livres também possuem objetivos, porém, estas por serem mais naturais, ao ar livre, são mais espontâneas e não precisam de uma orientação constante do docente junto à criança.

Considerado de grande importância para desenvolver as habilidades das crianças, os jogos de construção permitem que as crianças expressem seu imaginário, uma vez que ao construir, transformar e destruir, a criança manipula objetos, o que estimula a representação mental.

Os outros tipos de brincadeiras também são utilizados, tais como o faz-de-contas, os jogos educativos e as brincadeiras tradicionais infantis. De acordo com Kishimoto (2001), a brincadeira do faz-de-conta é a que evidencia mais a presença simbólica da situação imaginária. Surgindo a partir dos 2 a 3 anos de idade, o faz-

de-conta é relevante pela aquisição do símbolo, isto é, a criança começa a fazer representações dos objetos, alterando seus significados, revestindo-os com novas significações. Assim, “a inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade de seu estudo nos tempos atuais.” (KISHIMOTO, 2001, p. 39)

Já as brincadeiras tradicionais infantis ligadas ao folclore transmitem aspectos da cultura popular de grande valor histórico e cultural para o aprendizado das crianças. O importante é destacar que apesar de pertencer ao universo popular, essas brincadeiras recebem novos conteúdos, ainda que preservem suas estruturas iniciais. Algumas podem ser destacadas e as utilizo durante as aulas: ciranda cirandinha, brincar de pega-pega, esconde-esconde, chicotinho queimado, dentre outras.

Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira infantil tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTO, 2001, p. 38)

Durante o brincar, percebia que as crianças, em um primeiro momento, se reuniam juntas e brincavam, porém não entre si. Após uma maior convivência social, elas trocavam os brinquedos, sentindo a necessidade do outro para brincar. Em grupo, surgem mais situações lúdicas: brincar de casinha, de pega-pega, esconde-esconde, passear na floresta com o lobo. Com isso, as relações se fortaleciam, outras habilidades se desenvolviam, a percepção do outro se afluava, porém as crianças ainda não tinham a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Disso, emerge uma questão: por que a criança brinca? Quais motivações estão incentivando esse brincar? No meu entender, elas realizam desejos ao brincar, a partir de situações imaginárias; “não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira.” (VIGOTSKI, 2008, p. 4). Ao afastar-se da realidade, a criança exercita seu poder de imaginação.

Em uma vivência de brincadeira livre, as crianças são reunidas em um espaço da escola denominado de parque. Chegando lá, escolheram o que brincar. O parque dispõe de carrinhos, casinha com quarto das crianças (bonecas), o quarto dos pais, sala e cozinha. São criadas situações muito parecidas como uma casa de família. Um grupo de crianças escolheu, em um dado momento, criar uma situação de comemoração de aniversário. Uma delas “fez de contas” que preparou o bolo, pipoca, pãozinho, suco. Outra criança diz para não esquecerem da vela, do brigadeiro. Interessante nessa brincadeira é que cada um levava o que preparou e durante esse momento uma ou duas crianças se recordavam que estava faltando algum ingrediente para o aniversário se tornar completo.

Observei que me senti atraída pela representação que as crianças desenvolviam. A primeira impressão é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro do contexto. Notei também como os papéis eram determinados: uma criança ficava responsável pelo bolo, outra pelo brigadeiro, algumas pelo pãozinho, pela vela, etc. Portanto, papéis e objetos eram improvisados.

O mais interessante era a ligação entre essa brincadeira do faz-de-conta do aniversário com a experiência de mundo das crianças. Por terem participado em algum momento de uma festa, elas sabiam quais os componentes desse tipo de evento. Por isso, algumas delas diziam que faltava vela ou outro item. Essa “simulação” promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Nessa e em outras brincadeiras, percebi a maneira de funcionar de cada criança, como se comportavam diante do coletivo, como aprendiam as restrições, as dificuldades, como passavam a ter conhecimento de si. Tudo isso é relevante para que o professor possa auxiliá-la com intervenções mais significativas, a fim de assessorar melhor o seu desenvolvimento.

É relevante que o professor como um intermediador do processo de aprendizagem trate os jogos e as brincadeiras como “coisa séria”, digna de estar presente entre os recursos didáticos capazes de atuar como meios de educar os discentes através de suas propriedades formativas. Propriedades essas que consideram a criatividade, a liberdade, o prazer e a definição de regras.

Nessa perspectiva, as brincadeiras passam a ser consideradas um aliado para o ensino, “já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola,

além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas”. (MOURA, 2001, p. 80)

Não tenho dúvidas que, enquanto professora, sinto a necessidade da presença do brincar em minha prática pedagógica. Sabemos que muitas habilidades e capacidades físicas são desenvolvidas a partir da relação da criança com os jogos e brincadeiras. Dessa maneira, há uma riqueza de experiências que os meninos e as meninas adquirem durante o brincar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da brincadeira vem sendo pesquisado com frequência no Brasil. O ato de brincar é uma ação medida pelo contexto sociocultural. Não quisemos aqui delimitar conceitos fechados sobre o brincar, mas sim ampliar os estudos crescentes que abordam essa temática da importância das brincadeiras e dos jogos no contexto escolar infantil.

Para tanto, foi importante delinear uma breve contextualização histórica e social da infância, bem como a relevância de algumas brincadeiras e jogos no Brasil colonial. Assim, tomamos o cuidado de não realizar anacronismos quanto a utilização ou não do brincar como uma atividade pedagógica.

O brincar deve ser considerado como algo sério; como uma atividade que produz conhecimento, trocas, interações, habilidades. As brincadeiras motivam as crianças a encontrar maneiras de serem cooperativas. No ato de brincar, o professor deve potencializar, adaptar e organizar esforços para que tais atividades se adequem a sua prática pedagógica.

Mesmo que haja empecilhos quanto a prática efetiva de jogos e brincadeiras por falta de materiais, penso que isso não deva ser uma justificativa para que não se realize tais atividades no espaço escolar. A combinação de materiais é essencial, como bolas, bonecas, jogos de construção. Caso não existam, há a possibilidade da utilização de brincadeiras tradicionais pertencentes a cultura popular, tais como esconde-esconde, pega-pega, ciranda cirandinha, dentre outras.

O importante é que haja tempo para o brincar no contexto escolar. O docente tem que compreender o que é o lúdico e qual a relevância que o brincar apresenta para ele. Ao utilizar as brincadeiras e jogos como meio educacional, o professor incita e promove as relações interpessoais do aluno. O papel do docente durante as brincadeiras é de suma importância, vez que interfere nos momentos de dificuldades das crianças como, por exemplo, em solucionar os conflitos que possam existir no grupo. Cabe ressaltar que é ofício desse profissional da educação explicar aos alunos o ato de escutar, de saber ouvir o outro, ao mesmo tempo em que fala, considerando inúmeras possibilidades.

Desta forma, a capacidade de interagir ludicamente compete não apenas à criança, como também ao professor. Este tem que se alimentar também da sua própria espontaneidade, desenvolvendo suas habilidades expressivas. Assim, com

essa vontade de se expressar e de potencializar sua imaginação o docente acaba estimulando esse processo criativo nas crianças.

Essa contribuição do professor facilita o fortalecimento dos vínculos afetivos com o grupo, fazendo com que as crianças percebam que as brincadeiras são valorizadas no espaço escolar. Como a maioria das brincadeiras infantis são coletivas, abre-se a oportunidade de se conhecer o Outro, de tomar decisões em conjunto, de aceitá-las ou refutá-las.

Mesmo quando as crianças brincam individualmente, este momento tem que ser respeitado. Ao brincar sozinho, a criança conhece a si próprio, o que é necessário para se diferenciar das demais, destacando seus interesses, exercitando sua autonomia.

Portanto, convém salientar que a brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de decisões: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida, contribuirão para o seu desenvolvimento futuro.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 8 de setembro de 2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Lei 9.394 de 20/12/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 8 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, V.1: Introdução. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-44.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13 - 23

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (Org.). **Educação e ludicidade**: ensaios. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A *séria* busca no jogo: do *lúdico* na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 73-88.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 109-132.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, set. 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-142.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: AMAIS, 1995.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 121- 138.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas**, Rio de Janeiro, Jun/2008. p. 3-25.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

<http://www.santacasaba.org.br/curiosidades.php>. Acesso em: 25 de setembro de 2010.