UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PINHEIRO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA MARIA CORRÊA BARBOSA

O ATO DE BRINCAR POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuição necessária no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança

Pinheiro
2022

ANA MARIA CORRÊA BARBOSA

O ATO DE BRINCAR POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuição necessária no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro UEMA/CESPI, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a) Professor (a) Me Edilene Reis Pereira

Pinheiro
2022

Barbosa, Ana Maria Corrêa.
O ato de brincar por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil: contribuição necessária no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança / Ana Maria Corrêa Barbosa. – Pinheiro, MA, 2022.

66f

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Ma. Edilene Reis Pereira.

1.Educação infantil. 2.Jogos. 3.Brincadeiras. 4.Processo de aprendizagem. 5.Identidade da criança. I.Título.

CDU: 373.2.091.33-027.22:796

Elaborado por Giselle Frazão Tavares- CRB 13/665

O ATO DE BRINCAR POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuição necessária no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro UEMA/CESPI, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.ª Ma Edilene Reis Pereira

Aprovado em: 21/12/2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Me. Edilene Reis Pereira (Orientadora)
Graduada em Normal Superior e Pedagogia
Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

_____

Profa. Esp. Suzane Castro de Araújo Silva
Graduada em Pedagogia
Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional

_____

Profa. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa
Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Especialista em Educação inclusiva (Faculdade Atenas Maranhense/FAMA)

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino aprendizagem".

Lev Vygotsky

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por viver essa caminhada.

À minha família que me inspirou a lutar por uma perspectiva de vida melhor.

Aos colegas de turma, especialmente Bruna Cristina, pela parceria.

Aos professores da instituição, pela paciência e incentivo para que chegasse até aqui. Em especial à minha orientadora, a professora Edilene Reis.

E à minha amiga Odilene Mendes Martins, professora que me inspirou a querer ser pedagoga.

RESUMO

O ato de brincar é uma atividade própria de cada criança e esse ato tem um papel fundamental na sua formação enquanto sujeito social. Na brincadeira, a criança aprende e desenvolve habilidades e desejos, interage e constrói hipóteses e interpretações do mundo à sua volta. As práticas pedagógicas nesse sentido, devem ser inseridas na educação infantil de modo teórico e prático, pois cabe ao professor o papel de garantir que, no contexto escolar, o aprendizado seja contínuo e favoreça o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o ato de brincar por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil como contribuição necessária para a aprendizagem e construção da identidade infantil. De modo específico, o estudo tratou de descrever as concepções dos principais autores que defendem o brincar como uma ação primordial à aprendizagem da criança. Como metodologia da inquirição, optou-se por um levantamento bibliográfico, no qual destacaram-se as ideias de Friedmann (2012), Nista-Piccolo e Moreira (2012), Sommerhalder e Alves (2011), entre outros, com a intenção de o problema levantado ser respondido com clareza e objetividade. O resultado da pesquisa sinalizou para a afirmativa de que os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos cooperam no desenvolvimento de aprendizagens na educação infantil e na formação da identidade da criança enquanto sujeito individual e coletivo. Foi possível perceber que o uso dessas ferramentas é realmente viável para tal desenvolvimento, mas é necessário que haja uma formação e prática docente intencional e direcionada a esse fim. Percebeu-se, entretanto, a importância do ato de brincar por meio de jogos e brincadeiras e como esse ato torna-se ação necessária que eleva as condições de a criança adquirir descobertas acessíveis à sua vida individual e coletiva.

Palavras chaves: Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras. Processo de aprendizagem. Identidade da criança.

ABSTRACT

The act of playing is an activity specific to each child and this act plays a fundamental role in their formation as a social subject. In play, the child learns and develops skills and desires, interacts and builds hypotheses and interpretations of the world around him. Pedagogical practices in this sense must be inserted in early childhood education in a theoretical and practical way, as it is up to the teacher to ensure that, in the school context, learning is continuous and favors the integral development of young children. From this perspective, the general objective of the research was to understand the act of playing through games and games in early childhood education as a necessary contribution to learning and building children's identity. Specifically, the study tried to describe the conceptions of the main authors who defend playing as a primordial action for the child's learning. As an inquiry methodology, a bibliographical survey was chosen, in which the ideas of Friedmann (2012), Nista-Piccolo and Moreira (2012), Sommerhalder and Alves (2011), among others, stood out, with the intention of problem raised be answered with clarity and objectivity. The result of the research signaled the assertion that games and games as pedagogical resources cooperate in the development of learning in early childhood education and in the formation of the child's identity as an individual and collective subject. It was possible to perceive that the use of these tools is really viable for such development, but it is necessary to have an intentional training and teaching practice directed towards this end. It was noticed, however, the importance of the act of playing through games and games and how this act becomes a necessary action that raises the conditions for the child to acquire discoveries accessible to his individual and collective life.

Keywords: Early Childhood Education. Games. Jokes. Learning process. Child identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 12
2.1 Concepção de infância 17
2.2 Concepção de educação infantil e seus aspectos legais 21
2.3 O currículo da educação infantil 27
3 O ATO DE BRINCAR ATRAVÉS DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma questão de aprendizagem e construção da identidade da criança **..... 31**
3.1 A formação, o papel do professor e o ato de brincar 37
3.2 A sala de aula como espaço de interação e sociabilidade 42
3.3 A criança como sujeito do processo de ensino e aprendizagem 43
3.4 As brincadeiras no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança 48
3.5 Os jogos e as brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança 49
3.6 Tipos de jogos e brincadeiras 52
3.7 Estratégias para o professor desenvolver a ludicidade em sala de aula 56
4 CONCLUSÃO 61
REFERÊNCIAS 63

1 INTRODUÇÃO

Há tempos, o lúdico vem ganhando proporções dinâmicas de uso nas instituições de educação infantil, sendo um importante recurso nas práticas pedagógicas docentes, por meio das quais os educadores buscam facilitar o processo de ensino e desenvolvimento da aprendizagem das crianças, promovendo assim, a interação e a sociabilidade no espaço escolar.

O ato de brincar através de jogos e brincadeiras possibilita a interação das crianças com outros sujeitos e com o meio onde vive. À vista disso, as crianças lidam com situações diversas, encaram desafios e conflitos do seu cotidiano e aprendem conceitos e valores da vida adulta.

O interesse pela temática surgiu da necessidade de compreender acerca da contribuição da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento de crianças da educação infantil. A pesquisadora conviveu por um determinado período nas turmas pré-escolares multisseriadas e lá ela observou que a professora de sala de aula detinha competências e habilidades extraordinárias no que se refere ao uso do lúdico em suas atividades tarefeiras, e isso a encantou e a instigou em conhecer de forma mais próxima os efeitos positivos da ludicidade relacionada à educação infantil.

Com o passar do tempo, foi possível perceber várias mudanças na sociedade e uma delas foi a forma como a própria sociedade já provida de estudos sobre a infância, começou a conceber a criança como ser único, de valor identitário diferenciado e, assim, passou a dar assistência às suas necessidades individuais.

Com esse advento, o brincar ganhou notoriedade no meio social e, principalmente, educacional. Diante dessa evolução histórica que aponta os rumos da infância, surgiu a problemática que norteou a construção da pesquisa: qual a relação do brincar através dos jogos e das brincadeiras com o desenvolvimento do processo de aprendizagem na educação infantil e com a construção da identidade?

Para responder ao questionamento levantado, o presente estudo teve como objetivo geral compreender o ato de brincar por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil como contribuição necessária para a aprendizagem e construção da identidade infantil.

A metodologia da pesquisa foi de caráter bibliográfico, posto que sua finalidade foi buscar maiores informações sobre o assunto específico, bem como facilitar a

delimitação do tema investigado. Normalmente, constitui-se a etapa de uma investigação mais ampla e desenvolve-se com o objetivo de proporcionar uma visão geral da realidade a qual se pesquisa. Nesse campo bibliográfico, utilizou-se ideias dos principais autores que tratam sobre a temática aqui suscitada, com entendimentos, compreensões e análises do que pensam sobre os jogos e as brincadeiras no seio da educação infantil e suas elevações ao processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis.

A partir da temática principal, a base de dados reuniu critérios de inclusão e exclusão por meio de materiais que embasaram e sustentaram a investigação. Por meio de averiguações em sites, revistas eletrônicas, livros físicos, entre outros, foram usadas nas seções teóricas e metodológicas, leituras para aprofundamento, compreensão e aplicabilidade da escrita, expondo informações que respondessem ao problema da pesquisa e excluindo outras de menores proporções.

Permite-se dizer que realçar a dinâmica do brincar como atividades carregadas de significados educacionais, sociais e culturais, torna-se uma das formas mais ricas e prazerosas de a criança adquirir novos conhecimentos e saberes críticos desde o início de sua formação. As brincadeiras infantis, nessa perspectiva, representam elementos essenciais na relação direta e harmoniosa com a natureza, com a cultura do mundo adulto e com o mundo à sua volta.

O corpo da pesquisa encontra-se dividido em quatro seções. Após a parte introdutória, encontra-se a segunda seção que enfatiza a historicidade da educação infantil que tem por base notificar a o contexto histórico dessa etapa de ensino e como ela se encontra legalmente estruturada na educação brasileira, mais precisamente como primeira etapa da educação básica, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

A terceira seção descreve o ato de brincar através dos jogos e das brincadeiras como uma questão de aprendizagem e de construção identitária. Nesta seção apresenta-se o papel do professor e o ato de brincar; a sala de aula como espaço de interação e socialização; a criança como sujeito de processo ensino e aprendizagem; as brincadeiras no processo de aprendizagem; tipos de jogos e; os jogos e as estratégias para o professor desenvolver a ludicidade em sala de aula.

Após a explanação dessas seções, encontra-se a conclusão do estudo acompanhada das referências bibliográficas que foram utilizadas para a sua composição.

2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A partir da metade do século XIX e no início das primeiras décadas do século XX, o Brasil sofreu intensas transformações sociais, econômicas, políticas e morais, advindas dos resquícios da revolução industrial do século XVIII que ocorreu na Europa. Esse período foi marcado pela Abolição da Escravatura.

Com o êxodo rural, intensificou-se a urbanização e a industrialização no país, o que provocou transformações estruturais na formação familiar referentes aos cuidados com os filhos pequenos. Muitas famílias buscaram alternativas paralelas para deixarem seus filhos, e isso, na concepção de Freire e Leony (2011), provocou precariedade nas condições de vida das pessoas com insalubridade e alta mortalidade de crianças que sofriam até mesmo problemas psicológicos, por serem separadas da família muito cedo.

Antes mesmo do Brasil tornar-se República, houve iniciativas no sentido de dar assistência e proteção à infância no combate da mortalidade infantil e no cuidado de crianças que não tinham onde ficar enquanto seus pais trabalhavam. Após a Proclamação da República, as renovações ideológicas visaram dar assistência às famílias pobres que não tinham condições de pagar alguém para cuidar dos seus filhos em casa. É possível perceber com Freire e Leony (2011, p. 213), a ideia de “salvar a primeira infância, garantindo sobretudo, a lactação dos pobres”. Em outras palavras, cuidar da integridade física e da alimentação das crianças para que diminuísse a problemática da mortalidade infantil.

Os imigrantes trabalhadores mais habilitados e conscientes de seus direitos, recorreram aos sindicatos para lutar e protestar contra as condições precárias de vida e de trabalho a que eram submetidos, como baixos salários, longas jornadas de trabalho e até mão de obra infantil. As inúmeras reivindicações feitas pelos operários buscando melhores condições de vida e trabalho trouxeram o surgimento de instituições de amparo para acolher filhos de escravos e de famílias pobres, na intenção de trazer soluções para alguns dos diversos problemas sociais da época. Logo, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI, fundado por Moncorvo Filho em 24 de março de 1899, cujo “objetivo era bastante audacioso: preencher a lacuna deixada pelo Estado no âmbito da assistência à infância doente, abandonada e miserável” (FREIRE; LEONY, 2011, p. 213-214). Daí em diante, outros

órgãos e departamentos foram criados, com o propósito de promover a expansão do atendimento às crianças vulneráveis.

Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança, o qual projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em 1970, é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (KUHLMANN JR, 2000).

Deu-se então, a criação de jardins de infância e escolas infantis, muitas fundadas por imigrantes europeus sob análise de entidades privadas, a partir do desenvolvimento de uma programação pedagógica inspiradas em Friedrich Froebel, o idealizador dos jardins de infância para o atendimento de crianças de quatro a seis anos (KUHLMANN JR, 2000).

O surgimento das primeiras escolas infantis e dos primeiros jardins de infância, foi um período centrado no ensino primário que atendia apenas parte da população em idade escolar, o qual utilizava uma metodologia tradicional que fazia uso de castigos físicos, o que, de certa forma, incomodou pessoas influentes da sociedade daquela época.

O surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB nº 4.024 em 1961, trouxe em seu artigo 23, a educação pré-primária destinada aos menores de sete anos será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância (BRASIL, 1961). No artigo 24, da mesma lei, empresas eram estimuladas a criar escolas dentro de seus espaços para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos. Desse modo, as empresas, como forma de repressão às famílias a permanecer no trabalho e até mesmo controlá-las, ocuparam-se de providenciar esses espaços, e, ainda os utilizam como moeda de troca. As famílias, por sua vez, concordavam com tais exigências pela necessidade de sustentar suas crias e de permanecer ativas no trabalho. E assim, começaram as relações entre empregador e empregado.

A necessidade de inserir as crianças com idade inferior a sete anos nos sistemas de ensino, alterou a então LDB e fez surgir uma nova a de nº 5. 692/71. Essa nova lei em seu artigo 19, § 2° estimava que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Essa legalidade garantiu a oferta de ensino em instituições de educação infantil, e possibilitou um olhar especial a essa etapa de ensino, porém, ainda fragilizado e a passos lentos.

Aponta-se a preocupação com as crianças das camadas sociais mais pobres, vistas com frequência pela imprensa e pelo poder legislativo como “os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do ‘milagre econômico’ e faziam a população marginalizada aspirar de forma crescente aos bens da civilização” (KUHLMANN JR, 2000, p. 10).

Mais adiante houve uma exposição pedagógica no Rio de Janeiro em 1985, devido os jardins de infância serem confundidos com salas de asilos francesas e como o início de uma escolaridade precoce, uma vez que, as crianças eram separadas de seu ambiente familiar desde cedo.

Sobre esse aspecto, Guimarães (2017) afirma que:

> A alta sociedade diferenciava os jardins de infância dos asilos e das creches das classes pobres, (...) jardins de infância estes, espaços que foram considerados lugares da pedagogia voltada às brincadeiras; o objetivo era o de forjar o desenvolvimento integral das crianças (físico, moral e intelectual), além de realizar a transição da família para a escola, atendendo crianças de quatro a seis ou sete anos durante meio período. Por isso, não competiria ao Estado financiar um local de brincadeiras para a infância rica, o que explica que inicialmente os jardins de infância eram considerados por diversos educadores e políticos, um luxo (GUIMARÃES, 2017, p. 94).

Assim, projetos foram desenvolvidos para esclarecer as diferenças, mas a educação infantil não era aceita por alguns, o que acarretou inúmeras dificuldades. Em consequência disso, foi preciso percorrer caminhos e traçar metas para conseguir soluções e atingir conquistas que assegurassem um espaço para que as crianças pudessem ficar.

Com isso, os marcos importantes logo surgiram. A Constituição Federal-CF 1988 previu em seu artigo 227 os direitos e garantias à criança, como vida, saúde, educação, alimentação, dignidade, lazer, entre outros. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA de 1990, reforçou a ideia da Constituição, no atendimento de crianças em creches e pré-escolas, dando um olhar especial ao paradigma educacional. A ideia de pré-escola começou a ser pensada como ensino, o que deu uma visão afinada à educação infantil que passou a ser reconhecida como dever do Estado e de cada município. Assim, nasce a ideia “em que a criança é um sujeito que precisa aprender e se desenvolver em espaços garantidos em instituições especializadas” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 7).

A atual Lei de LDB nº 9.394/96 normatiza o atendimento às crianças na educação e o estabelece de forma incisiva e de cunho institucional, deixando clara a ideia de cuidar e educar, o que é pautado no artigo 29.

> Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A LDB nº 9394/96, retrata a evolução da educação no Brasil, especialmente a infantil, uma vez que "tem o papel de regulamentar, disciplinar e de estabelecer os sistemas de ensino, as estruturas, os recursos para o desenvolvimento do país" (SILVA, 2011, p.70). Em seguida, considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil-RCNEI (1998) traz perspectivas educacionais de se pensar o início do ensino para crianças pequenas, considerando os aspectos físicos, motores, psíquicos e sociais do indivíduo.

A Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Este documento em comunhão com a atual LDB, "evidencia o estímulo à autonomia no que tange a flexibilidade do currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem a aprendizagem" (BRASIL, 2013, p. 81-97). Essa normatização também estabelece a gratuidade em creches e pré-escolas.

Mais à frente, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n° 13.005/2014, estabelece metas decenais para serem alcançadas ao final de sua vigência, impulsionando a educação infantil para um processo evolutivo com aprendizagens significativas. Logo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil elaboradas pela Resolução CNE/CEB n°1/99 e Parecer CNE/CEB n°22/98 foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para este ensino (BRASIL, 2013, p. 81-82).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013), vigoram um panorama de criança como sujeito do processo de educação, um ser social, histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia "com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere" (BRASIL, 2013, p.86) constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Assim, brinca, imagina, fantasia, "deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona", narra e constrói sentidos da natureza e sociedade "produzindo cultura" (BRASIL, 2013, p. 83). Também, constrói conhecimentos a partir da convivência social que estabelece com os outros sujeitos que integram o seu grupo, em meio às instituições em que vivem.

O atual PNE, Lei n° 13.005/2014, traz na meta 1, a universalização da pré-escola e a ampliação de oferta em creches para crianças de até três anos em até 50% ao final da vigência em 2024. É importante lembrar que alguns municípios evitam o custo de incluir crianças de zero a três anos de idade em creches, uma vez que não há uma obrigatoriedade na concessão para essa faixa etária, o que dificulta atingir a meta, já que são os responsáveis pela oferta e financiamento da Educação Infantil. O PNE nº 13.005/2014, reitera a necessidade:

> de estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 12).

Nesse ínterim de mudanças que respaldam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, surge a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento de caráter normativo que defende orientações de um currículo flexível, com referências às normas que definem aprendizagens essenciais e dez competências gerais, bem como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de todas as etapas e modalidades da educação básica, de modo que assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), a LDB nº 9394/96 e os demais documentos norteadores da educação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) reafirma propostas de uma nova organização curricular para que a criança construa seus conhecimentos de maneira gradativa e que esses conhecimentos sejam instrumentos de transformação humana, emancipação social e cidadania. A elaboração da BNCC teve outra grande conquista, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n° 13.257/2016), que dispõe sobre políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento integral das crianças e fortalecimento de seus direitos. Entre as principais mudanças desta lei, tem-se de “assegurar a participação da criança como cidadã na formulação de políticas e ações que lhe dizem respeito” (MACIEL, 2016, p. 14).

Alguns argumentos foram necessários para a elaboração da lei de proteção à infância como:

> à efetivação da justiça social, pois enquanto algumas crianças, por disporem de condições econômicas favoráveis, têm um ambiente estimulante de desenvolvimento na família e em instituições, outras são excluídas, acentuando-se e agravando-se as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem (MACIEL, 2016, p. 1).

Esse argumento posto por Maciel (2016) se justifica pela importância de estimular a criança a desenvolver-se em vários aspectos, através da interação, visto que esta dá subsídios para a aprendizagem e para o desenvolvimento, tanto na família quanto na escola, e esses preceitos possibilitam a facilidade de enfrentar as etapas de estudos seguintes com mais segurança, dinâmica e qualidade.

2.1 Concepção de infância

O sentido etimológico do termo “infância” tem origem latina *"in-fans"*, "*infantia*" que significa sem linguagem e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Filosoficamente, não ter linguagem significa ausência de pensamento ordenado sobre algo, falta de conhecimento de alguém que não tem racionalidade (BEZERRA et al., 2014).

Ao longo dos séculos XV, XVI e XVII, a infância ganhou espaço na sociedade, uma vez que as crianças foram sendo reconhecidas socialmente, necessitando para um olhar atento ao seu universo infantil, desprendido do mundo adulto. Então, “a partir do final do século XVIII e, com o advento do Iluminismo, os olhares voltaram-se às expressões infantis, o que foi notadamente registrado nas artes, na literatura e na maneira como a sociedade passou a tratar a infância” (ESCOLA DIGNA, 2018, p. 15).

Segundo Sarmento (2007, p.26 apud ANDRADE, 2010, p. 47), “as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva ‘adultocêntrica’, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças”, pois viviam obrigadas a repetir as mesmas ações de seus pais e não eram reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de agir por si mesmas. Essa ideia implica dizer, que a capacidade de atuação infantil nesse período, iria permitir ou não, que as crianças se tornassem cidadãs críticas diante da sociedade, uma vez que suas ações refletiam significados de sua vivência.

A partir do século XIX ocorrem algumas mudanças no conceito de infância. Tal conceito detinha multiplicidade que segue uma construção social e histórica. Porém, a mais comum é que “a infância é entendida como um período da história de cada um,

que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade" (BRASIL, 2006, p. 13).

A infância é compreendida de maneira histórica, ideológica e cultural. A depender da vivência com o adulto poderá favorecer ou não um desenvolvimento saudável, no que tange o meio físico, psicológico e social. Por outro lado, é um período de novas aprendizagens e internalização do ser humano, que vão do nascimento ao início da adolescência. Essa fase ganha visibilidade com a sociedade capitalista, à medida que ocorre sua inserção no processo de socialização, definindo o papel que a criança deve exercer. Em Brasil (2006), encontra-se a ideia de que "desde que o historiador Philippe Ariès publicou seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna" (BRASIL, 2006, p. 14), a função social de ser criança mudou e foi se ajustando de acordo com as exigências da sociedade a qual foi se formando.

As representações sobre a infância surgiram no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, o avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais que foram acontecendo. Porém, até hoje no Brasil, o projeto da modernidade não é real para a maioria da população infantil, porque, "numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes" (BRASIL, 2006, p.14-15), e esses papéis diferentes geralmente classificam-nas pelas camadas às quais pertençam. E essa ideia de pertencimento favorece as crianças de classes elitizadas.

No Brasil, ao considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, o processo de socialização das crianças é marcado por diferentes maneiras. À vista disso, pensadores e estudiosos inquietam-se das questões do desaparecimento infante e preocupam-se com a puerícia.

Não obstante, nem todas as crianças conseguem viver o período pueril com a garantia de serem cuidadas e educadas. Isso depende do lugar onde nascem e se desenvolvem. Assim, entende-se que a essência da infância se constitui no caminho que é percorrido na sociedade em que está inserida e nas relações do pensar, agir, viver e, principalmente, na sua capacidade de se comunicar com o outro. Compreende-se, dessa forma, que o que caracteriza o estágio da infância é a capacidade de a criança brincar, fazendo uso da imaginação, da fantasia e da criação como experiência da cultura.

Sarmiento (2007, p.26 apud ANDRADE, 2010, p. 64) enfatiza que “a infância sofre mudanças e pluralização de identidades resultante dos impactos da globalização”, que contribuem para a vulnerabilidade e exploração de crianças, os quais tais fatores influenciam a “formação dos padrões de comportamento, nos estilos de vida e nas culturas da infância” (p.64), que por sua vez, favorece a difusão “dos direitos da infância e a expansão de movimentos sociais em defesa da cidadania” (p.64).

Nesse contexto, deve-se reconhecer a infância como um período peculiar da criança, sendo primordial para desenvolver suas capacidades intelectuais, físicas e emocionais de maneira plena. Daí a importância de educar nessa primeira fase da vida.

Urge observar que:

> Nos últimos anos, no entanto, a educação infantil passou a transmitir a ideia da importância de educar uma criança no primeiro período de sua vida. Na infância, como em qualquer outra fase da vida, vale a pena viver como se cada dia fosse o último de tudo. E é nessa primeira parte da infância que aprendemos coisas que serão decisivas para toda vida, como, por exemplo, a bem usar os recursos da imaginação (FREIRE, 2011, p. 12).

A partir do século XIX, por influência do avanço científico, a criança começa a ser concebida pelas suas características próprias, surge então, a concepção de uma fase importante do desenvolvimento humano. Aqui ela “é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social” (ANDRADE, 2010, p. 66-67).

Esse olhar atento apoia-se no fato de que a criança seja uma fonte essencial de aprendizagem, fruto de seu convívio social e formação de caráter e identidade. Nota-se, a singularidade produzida através de sua cultura, da qual a criança é produtora, entendendo que as ações infantis são peculiares da infância. Permite-se dizer que “nesse processo, é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhe são muito significativas quando agem com companheiros da infância [...]” (BRASIL, 2013, p. 87). Essas palavras traduzem-se no fato de que as crianças aprendem na coletividade, na ação do estar junto, do estar em companhia de alguém.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI ainda afirmam que:

> Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidades, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento, [...] busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2013, p. 86).

As DCNEI (2013) afirmam que a criança tem um ritmo próprio de se relacionar e de manifestar emoções e curiosidades diante das situações vivenciadas. Ela é participante ativa do processo evolutivo da espécie humana, e isso a torna um ser que colabora para as mudanças que ocorrem na sociedade, posto que, são razões de decisões democráticas para a construção de uma sociedade justa e provedora de direitos concebidos para ampará-la.

Acredita-se, pois que:

> Hoje, a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas múltiplas interações que estabelece com os adultos e outras crianças. Para tanto, precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas (ESCOLA DIGNA, 2018, p. 16).

À vista disso, é imprescindível o cuidado com a criança em todas essas demandas para que ela venha se desenvolver de maneira plena. A prudência é necessária, quando se trata de educá-la com propósito de que se torne sujeito com valores essenciais à vida em sociedade.

Brasil (2006, p. 16-17) propõe quatro eixos de discutir maneiras de ver a criança. O primeiro deles é “a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade” (BRASIL, 2006, p. 16). Esse eixo expressa que a criança consegue produzir e criar sua própria cultura, a reconstrói e a refaz em meio a seu espaço de vivência, mediante suas práticas cotidianas de ação e interação em que atua de acordo com o interesse em brinquedos. Atraída por outros “refazeres”, a criança recria a partir do potencial da brincadeira como experiência de sua conduta, assim, consegue dar sentido a qualquer prática que se propõe.

O segundo eixo apresenta “a criança como colecionadora, pois esta dá sentido ao mundo, produz história (BRASIL, 2006, p.16). Entende-se que esse eixo trata da ação infantil e que o aprendiz consegue expressar suas experiências, atribuindo o significado às coisas, aos fatos, de modo que coleciona. O aprendiz, por sua vez, busca, perde e encontra, separa objetos de seus contextos” (BRASIL, 2006, p. 16), entre outras coisas, produzindo uma trajetória que é a sua história reunida em

conquistas ou perdas, memórias e narrativas, na tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuando nele.

No terceiro eixo “a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição” (BRASIL, 2006, p. 16). Remete-se a pensar que a criança cria uma maneira de ver a realidade à sua volta, de agir com a própria condição humana, girando a ordem natural das coisas do mundo adulto com o olhar crítico, tornando-se assim, um sujeito crítico da história que ela mesma produz.

No quarto eixo “a criança pertence a uma classe” (BRASIL, 2006, p. 17), implica dizer, que ela faz parte de um “grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento” (BRASIL, 2006, p. 17). Assim, reconhece-se que a criança traz nas suas ações, a singularidade, mas também a diversidade cultural que permeia a sua vida social. Em outras palavras, a criança é singular, porém, carrega em sua essência o pluralismo de conceitos e concepções advindos de experiências adquiridas na coletividade.

Esses eixos explicitados acima, são preponderantes para o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e auxiliam na formação de seu processo identitário.

2.2 Concepção de educação infantil e seus aspectos legais

No Brasil, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a considerar crianças com idade entre zero e cinco anos em instituições de ensino. Esta etapa de ensino, assegurada como primeira etapa da educação básica, deve primar pelo desenvolvimento integral da criança e ser trabalhada coletivamente entre a família, escola e a comunidade.

Os princípios da educação sistematizada no Brasil tiveram início na Constituição Federal de 1988.

O artigo 205 da referida Lei estabelece:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o artigo 205 da CF, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família ofertá-la. Dentro desse processo de garantia, surge a educação infantil como primeira etapa da educação básica e aos professores desse nível de ensino, a atual LDB nº 9394/96 destaca o papel da educação nos aspectos físicos,

psicológicos, intelectual e social. Isto significa que a função da escola não é apenas cuidar da criança, mas cuidar e educar. É um direito constitucional que toda criança brasileira menor de seis anos tenha acesso à educação formal, assistida em creches e pré-escolas.

Até antes da CF de 1988, o atendimento às crianças até cinco anos de idade não era concebido como uma atividade de natureza educacional. Predominava a concepção segundo a qual "tratava-se de um atendimento de caráter predominantemente ou exclusivamente assistencial, de caráter familiar" (MIACARET, 2005, p. 23).

A CF em seu artigo 208 - IV, inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, entre os deveres do Estado para com a educação, reconhecendo, pois, a creche como instituição educativa institucionalizada.

Considerando que esta faixa etária é a mais importante para investimentos na educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil - DOEI, a primeira meta contemplada no Programa de Educação para Todos é "expandir e aperfeiçoar o cuidado e a educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas" (BRASIL, 2008, p.44). No entanto, embora as políticas educacionais tenham voltado seus esforços em matricular um maior número de crianças nas escolas de educação infantil, a expansão do atendimento a essa faixa etária ainda não recebe as atenções necessárias à consolidação do ensino de qualidade de que se precisa.

A educação infantil, assegurada como primeira etapa da educação básica, deve primar pelo desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e ser trabalhada coletivamente entre a família, escola e a comunidade.

Ainda no que concerne a LDB nº 9394/96, a educação infantil, por ser a primeira etapa de educação básica, deverá ser ofertada em:

> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.
> II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como se pode notar, os artigos acima estabelecem a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, que devem contemplar crianças de zero a cinco anos de idade e as instituições que são responsabilizadas pela sua oferta.

A LDB nº 9394/96 ainda faz referência sobre a estrutura e organização escolar que deve compreender a educação infantil:

> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
> I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
> II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
> IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Diante do que é estabelecido nas leis mostradas acima, a educação infantil é considerada perante elas um período em que a criança tem o direito de desenvolver-se plenamente em seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual. Afirma-se, dessa forma, que “na educação infantil, o mais importante que a alimentação e os cuidados pessoais, é a educação escolar, os primeiros passos de um ensino sistematizado, a formação das bases de todo o conhecimento humano” (FREIRE, 2011, p.12).

A LDB 9.394/96 ressalta que as instituições escolares ao receberem crianças para compor a educação infantil em tempo integral a duração deve ser igual ou superior a sete horas diárias e em jornada parcial esse tempo deve estimar no mínimo quatro horas diárias. As referidas instituições devem zelar pelo seu pleno desenvolvimento, complementando a ação da família e da comunidade.

Observa-se que:

> O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União e dos Estados. Do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2013, p.83).

Nessa perspectiva, é dever do Estado, mais precisamente, do município, assegurar a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem que haja necessidade de seleção, embora não seja obrigatória para a criança, é um direito seu. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, publicadas em dezembro de 2009, estabelecem que:

> § 1° É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
> § 2° É obrigatório a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorreu a matrícula.
> § 3° As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil.
> § 4° A frequência na educação infantil não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental.
> § 5° As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças
> § 6° É considerada Educação Infantil em tempo parcial, jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2013, p. 97).

As propostas pedagógicas estabelecidas para a educação infantil devem respeitar alguns princípios, pontos éticos, políticos e estéticos. As instituições de educação infantil, por sua vez, precisam garantir o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica, no que tange à oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais.

O artigo 8° traz,

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter objetivo é garantir à criança acesso a processos de apropriação, como renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p. 98)

As instituições de educação infantil devem ter a preocupação de garantir à criança acesso a processos de apropriação, como renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças, efetivando assim, suas diretrizes” (BRASIL, 2013, p. 98).

As formas de organização institucionais devem primar pelo respeito aos direitos da criança, com o propósito de que ela se desenvolva em todas as suas dimensões, mantendo uma parceria com a família em constante diálogo, por considerar seus saberes e suas especificidades como singularidades individuais e coletivas que fazem parte de seu processo de construção de conhecimento e formação de identidade.

Na perspectiva de reconhecer a origem da criança e contribuir com sua apropriação histórico-cultural, a escola precisa garantir a constituição da dignidade da criança como pessoa humana, reconhecer seus modos de vida, culturas e tradições que contribuem para a formação humana.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), enfatiza que este é um período propício para o desenvolvimento pleno da criança e, para isso, é necessário favorecer a interação e a brincadeira, como eixos estruturantes do processo de ensino, visto que, é na relação com outros sujeitos que os pequenos constroem suas concepções acerca do mundo.

A proposta da BNCC (2017), destaca na definição de currículo para a educação infantil, seis direitos de aprendizagens que sustentam a construção da identidade da criança. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos já vêm explicitados nas DCNEI, mas para serem assegurados devem ser criadas experiências de aprendizagem organizadas em torno de cinco campos de experiências pautadas nas interações e brincadeiras integradas no cotidiano escolar. Esses campos de experiência são: “o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades e transformações” (BNCC, 2017, p. 38).

Com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como as habilidades que assegurem seus direitos, a educação infantil, embasada pelos eixos estruturantes da BNCC (2017), deve considerar as interações e a brincadeira como método de ensino lúdico, para ampliar o conhecimento e ajudar a construir conceitos, hipóteses e vínculos afetivos com outros sujeitos.

Ao ingressar nessa etapa, a criança se encontra num ambiente desconhecido e totalmente novo, podendo demonstrar insegurança por não estar em contato com as pessoas de sua família e até mesmo com outras pessoas que têm mais intimidade. Cabe então ao educador, utilizar atividades lúdicas através dos jogos e das brincadeiras para facilitar a adaptação e a socialização da criança ao novo ambiente em que está inserido, visando assim, contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades. Para este fim, a BNCC (2017, p. 44) comenta que “há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido os seus direitos à educação sistematizada na forma da lei, somente com a CF que esse direito foi assegurado legalmente, em seu artigo 208, o que garantiu a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças (BRASIL, 2016, p. 123).

Além da CF, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Lei 8.069/90, que veio consolidar as conquistas dos direitos das crianças em todo o território nacional.

Por Estatuto da Criança e do Adolescente, Escola Digna (2018) conceitua que:

> O ECA amplia a legislação na área da Educação Infantil, introduzida pela constituição federal de 1988 reiterando que a criança é um sujeito de direitos se antes, a infância era vista como responsabilidade única da família, após esses dispositivos legais, os cuidados com as crianças passaram a ser compartilhados com o estado e com diversos segmentos da sociedade. Com o ECA, os municípios passaram a ter responsabilidade pela garantia dos direitos da infância e da adolescência, por meio da criação dos instrumentos institucionais: Conselhos Municipais, Fundo Municipal e Conselho Tutelar (ESCOLA DIGNA, 2018, p. 11).

A LDB nº 9394/96 veio regulamentar o ordenamento da educação infantil, introduzindo-a como educação sistematizada, haja vista que integra as “creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da educação básica”, para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2013, p. 81). Nesse sentido, a LDB tem a finalidade de desenvolver no educando a formação integral para exercício da cidadania.

Nessa etapa de ensino infantil, as creches e pré-escolas, detém o papel social de cuidar e educar no processo de ensino e de aprendizagem. Para que esse direito seja garantido, a escola deve ser um ambiente acolhedor e favorável, no qual a brincadeira deve acontecer, uma vez que, as crianças têm especificidades que precisam ser atendidas para que desenvolvam os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos.

Alguns fatores expressos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, hoje enfatizados pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI, e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), são necessários para o exercício da cidadania dos pequenos e devem ser embasados nos princípios de respeito à dignidade, direito a brincar, de se expressar, interagir e se comunicar.

A proposta das DCNEI (2013, p.83), “de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo as formações de professores e demais profissionais da educação”, também se constitui como um instrumento estratégico na consolidação do que se entende por educação infantil. Essa etapa de ensino, traz uma concepção de educação que estabelece os direitos de aprendizagem das crianças, que as

valorize e as respeite, possibilitando-as ter uma infância digna e bem representada. Nesse sentido, os marcos legais focam em objetivos que garantam esses direitos.

Viu-se que há vários documentos e normativas que reconhecem e dão vazão à existência à educação infantil como primeira etapa da educação básica, permitindo assim, a evolução do conceito de infância e de educação institucionalizada, o que representa uma evolução social e educacional.

2.3 O currículo da educação infantil

A ideia de currículo da educação infantil teve origem a partir do começo dos anos 1920 e 1930 do século XX, tendo como base diferentes teorias baseadas em ideias europeias. A educação passa a ser considerada o mais poderoso instrumento de reconstruir a sociedade de forma política e moral, sendo responsável pelo desenvolvimento social.

As concepções de currículo têm sido discutidas e aprimoradas ao longo dos anos. Alvo de críticas e discutidas suas diretrizes, com a intenção de organizar a educação infantil e de promover o desenvolvimento das crianças. Constata-se que “o currículo na educação infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e pré-escola” (BRASIL, 2013, p. 85).

Assim, o sistema de ensino articula propostas pedagógicas para conduzir as ações das instituições de ensino infantil, definidas metas que orientam e ampliam as possibilidades de garantir a aprendizagem das crianças.

O currículo precisa englobar experiências das vivências da criança e das relações que ocorrem no espaço escolar, como também promover aprendizagens que se pretendem alcançar para o desenvolvimento e construção da sua identidade.

Então, dessa forma, o currículo,

> pode ser entendido como práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e afetam a construção da identidade das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (BRASIL, 2013, p. 85 a 86).

Segundo a BNCC (2017), a educação infantil compreende um papel social, a qual pertence a ela “cuidar e educar” crianças de zero a cinco anos, sendo função das instituições, como o primeiro espaço de educação coletiva, fora do contexto familiar,

desempenhar com responsabilidade um papel ativo na construção social dessas crianças.

Para tanto,

> O currículo da educação infantil é concebido como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p. 86).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser intencionalmente planejadas e continuamente avaliadas dentro das instituições de ensino de educação infantil, com o propósito de considerar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências de aprendizagens. A BNCC (2017), traz a atual concepção de currículo, que deve ser diverso e ter base comum com competências a serem desenvolvidas desde cedo. Isto significa, que cada estabelecimento de ensino precisa contextualizar seu currículo de acordo com a realidade na qual seus alunos pertençam.

A elaboração do currículo da educação infantil deve abranger a definição de diferentes aspectos, como organização do tempo e espaço, metodologias, relações sociais, saberes e fazeres para garantir as interações e brincadeiras expressas pela BNCC (2017), objetivando a promoção do conhecimento de si, do outro e do mundo, pois toda essa aquisição favorece a imersão das diferentes linguagens, assim como, outras capacidades que facilitam o favorecimento do protagonismo infantil.

Na medida em que se elabora um currículo, é necessário considerar a criança como ser social e histórico que se constitui e se integra com outros sujeitos, entendendo as instituições que as recebe como espaço que deve cuidar e zelar dela, possibilitando a socialização dos mais diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

A definição de currículo defendida nas DCNEI coloca em evidência a ação mediadora da instituição de educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos advindos da cultura ampla e que despertam o interesse das crianças.

A organização curricular precisa oferecer algumas condições que assegurem a educação integral em todos os aspectos físicos da criança, no que se refere à questão do cuidado com práticas que atendam o respeito e o direito, enquanto pessoa humana capaz de apropriar-se do próprio corpo, tanto no que diz respeito à intimidade como

da afetividade, e da cultura com suas especificidades que traduz sua singularidade, para assim dar condição de torna-se um cidadão crítico e autônomo, ciente de suas ações. À vista disso, “as ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura mediam as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade” (BRASIL, 2013, p. 89).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014), considera uma série de aspectos que possam vir garantir o direito das crianças de desenvolverem-se com qualidade e equidade na educação infantil. Esse documento estabelece metas a serem alcançadas no intuito de avançar este ensino. O currículo nessa primeira etapa de ensino prescinde um tripé entre família, professor e crianças, uma vez que, as experiências socioculturais são trazidas de suas famílias e os professores oferecem um vínculo pedagógico com conhecimentos sociais de forma organizada, produzindo um diálogo intercultural entre os agentes envolvidos nesse processo.

Assim,

> As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (...) que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente (...) mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2013, p. 88-89).

Vale ressaltar, que as proposições da BNCC, concebem a escola como uma instituição cuja finalidade é possibilitar o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como propiciar a apropriação do conhecimento historicamente elaborado, tendo como referência a realidade do educando, ou seja, possibilita às crianças viverem a infância no âmbito da vida coletiva na escola, realizando práticas que constituem um repertório de informações, decisões e construções históricas, sociais e culturais.

Apesar de uma legislação e documentação tão consciente no âmbito da educação infantil, são as práticas docentes do cotidiano escolar embasadas nesses escritos que legitimam o trabalho nessa etapa e garantem o direito das crianças de aprender e se desenvolver.

Visto que não é uma tarefa fácil,

> Educar de modo indissociável do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir sentir e pensar. Isso requer de o professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar a atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2013, p. 89).

As atividades educativas do professor são fundamentais para a criança se desenvolver. Delas decorre o processo de construção de identidade, e para tanto, é importante que o professor desenvolva um currículo pautado em ideias que dialoguem com a realidade vivenciada pelos aprendizes, que esses profissionais trabalhem juntos na certeza de garantir uma aprendizagem satisfatória, contextualizada e significativa para os envolvidos nessa ação de aprender.

3 O ATO DE BRINCAR ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma questão de aprendizagem e construção da identidade da criança

Historicamente, o brincar já existe na vida dos seres humanos há muitos anos, por ser uma atividade natural e espontânea. Segundo Friedman (2012, p. 19), “desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou”. Porém, somente a partir do Renascimento a brincadeira passa a ser “considerada como forma de desenvolvimento da inteligência” (LEAL, 2017, p.17) da criança, e expressão da infância entendida como um período especial com suas próprias características.

O lúdico esteve presente em diversos períodos históricos, desde a Grécia clássica, Roma antiga, perpassando pela Idade Média, possuindo em cada época características e interpretações distintas sobre sua função. Em cada uma delas “com sua forma de vivenciar, com maneiras diferentes, culturas e recursos que existiam” (LEAL, 2017, p. 18).

Leal (2017, p. 18) expõe as ideias de Kishimoto (1995) sobre a real função do brincar em diferentes épocas que se convergem ao tentar compreender o brinquedo, as brincadeiras e os jogos.

> as convergências da real função do brincar na sociedade antiga, média e contemporânea apontando as tendências históricas como ápice para compreender o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como se fossem partes e fragmentos do brincar, ou seja, uma ligação perfeita, para dar mais ênfase ao lúdico na sociedade e na própria educação (KISHIMOTO,1995 apud LEAL, 2017, p. 18).

Com o surgimento das instituições escolares e a inserção de princípios pedagógicos estimados por Froebel, na perspectiva de reconhecer a criança como ser que se desenvolve e aprende, a preocupação com o brincar se aflora pelo resgate deste “na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas” (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Moyles (2002, p. 22) reconhece em Froebel o brincar como oportunidade de experiências para as crianças e como base do desenvolvimento intelectual.

> Froebel, em 1826, via o valor do brincar já nas oportunidades de experiência sensorial que permitia e acreditava que elas eram a base do desenvolvimento intelectual. A partir exatamente desta premissa, antigos educadores já valorizavam o brincar há mais de um século (MOYLES, 2002, p. 22).

Alguns aspectos precisam ser observados, tendo em vista que “o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto

as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio" (MOYLES, 2002, p. 22). A autora ainda reforça que "a oportunidade de explorar e investigar materiais e situações sozinho – pode ser o precursor do brincar mais desafiador" (MOYLES, 2002, p. 22) para a criança, que se envolve interessada nas descobertas que as atividades lúdicas despertam.

Partindo desse pressuposto, que o brincar possibilita aos participantes se desenvolverem em vários aspectos, Moyles (2002, p. 22) confirma que:

> O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e assim empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância (MOYLES, 2002, p. 22).

A autora acima supracitada, apresenta diferentes formas de brincar na escola, em que basicamente se trata da física, da intelectual e do social e emocional. Ela sugere como processo "cíclico, estendendo-se em um espiral de brincar e aprender, permitindo aprendizagens e novas experiências para as crianças em busca da aquisição de conhecimento e habilidades" (MOYLES, 2002, p. 28).

Essa afirmação, que trata Moyles (2002), resulta na relação que deve acontecer na escola entre o professor e a criança, à qual precisa envolver cuidado na mediação do brincar por entendê-lo como livre e dirigido que enriquece as experiências quando é conduzido de maneira correta.

No que tange essa assertiva, tem-se:

> No âmago do que é o brincar em relação a escolarização está a noção da adequação do papel do professor [...]. Dentro da noção do professor como mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. Os materiais e recursos apresentados à criança na escola em geral difere significativamente dos de casa [...]. Em função dessas diferenças, as crianças precisam ter a oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles (MOYLES, 2002, p. 28 e 29).

Moyles (2002) ainda defende que a criança precisa explorar os materiais de forma livre, inicialmente em sala de aula e somente depois apresentar a ela a situação lúdica dirigida, de maneira a permitir que tenha a oportunidade de conhecer os objetos por si mesma. Desse modo, destaca-se que "o brincar dirigido refere-se principalmente ao processo, já o brincar livre inclui processo e modo, e é dentro desse

tipo de brincar que os professores devem procurar a aprendizagem real" (MOYLES, 2002, p.33).

Entende-se que o ato de brincar na educação infantil enquanto processo de aprendizagem é um brincar livre, mas estabelece-se que "a maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação" (MOYLES, 2002, p.33), sendo que cada ação realizada pela criança gera aprendizagens, mesmo que não sejam explícitas.

Por isso, tanto o brincar livre quanto o dirigido possibilitam à criança explorar fatores que colaboram com a aquisição de experiências que enriquecem o repertório numa dimensão de aprendizagens,

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

É fato que, o brincar livre não é deixar a criança comportar-se de maneira inadequada no ambiente escolar ou fora dele, mas permitir situações em que possam manipular materiais, possibilitando sua exploração em potencial. Porém, muitas vezes, ela se restringe ao uso dos recursos oferecidos e isso não provoca estímulos que possam elevar suas chances de aprender e desenvolver-se. A abordagem do brincar no contexto educacional vai muito além de meros manuseios em objetos, esta contribui com o processo de aprendizagem, desenvolvimento físico, criação, imaginação, entre outros.

Os jogos não são apenas passatempo ou divertimento desprovido de intenção, mas recursos meios que ajustam e potencializam o desenvolvimento infantil. Sabe-se que para manter o seu equilíbrio psicomotor e intelectual do aprendiz, este necessita brincar, movimentar-se e gesticular, além de outras aquisições. Nesta reflexão, o brinquedo educativo e o brincar estão sendo vistos como imprescindíveis no aprendizado de crianças. Cada vez mais, "pais e educadores estão conscientes da necessidade de ajudar suas crianças no desenvolvimento de suas habilidades através de atividades lúdicas" (TELES, 2007, p. 10).

Ao ingressar no ambiente escolar, a criança se encontra num ambiente desconhecido e totalmente novo, é natural demonstrar insegurança por não estar em

contato com pessoas de sua família ou outras que já mantêm laços afetivos. É através do universo lúdico que ela começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar ou mesmo discordar de opiniões, exercendo sua liderança e sendo liderada, compartilhando alegria, tristeza, angústia e/ou felicidade no momento do brincar.

Brincar é uma atividade que traz consequência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, como recria e interpreta o mundo em que vive e relaciona-se com ele. Brincando, a criança aprende. Geralmente considera-se como sinônimo de jogo, recreação e mais nada. No entanto, a atividade lúdica não se define naquilo que a criança está fazendo e, sim, no que sente naquele momento. Não se pode dizer que a criança está desenvolvendo uma atividade lúdica porque está brincando (WAJSKOP, 2015).

É imprescindível que o professor proporcione à criança aprendizagens que satisfaçam suas necessidades, para isso devem incluir oportunidades:

> - de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança;
> - de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
> de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar;
> - de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina São vitais;
> de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças vir lhe atender as limitações pessoais; e
> - de ser ativo dentro de um ambiente seguro que ancoragem e consolida o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p. 36).

Tais oportunidades estabelecidas por Moyles (2002) incidem na motivação que o brincar oportuniza, e essa ação é de extrema importância para que os aprendizes absorvam da situação de aprendizagem aquilo que é mais interessante para si. Sendo livre, proporciona a liberdade de a criança ser protagonista de suas próprias descobertas, favorecendo aprendizagens significativas.

A disponibilidade de materiais permite à criança decidir o uso que deseja fazer dos recursos lúdicos, aprende a tomar decisões sobre o que fazer com o corpo e com a imaginação, podendo assumir o papel na imitação.

As atividades lúdicas infantis caracterizam-se por diversas culturas como expressa Friedmann (2012), e essas atividades facilitam na criança o entendimento de que em um momento se ganha e em outro se perde, aprendendo a lidar com as frustrações, limitações e possibilidades postas no cotidiano.

> As atividades lúdicas infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais – caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e "dizem" da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade (FRIEDMANN, 2012, p. 23)

É fundamental que a criança tenha um volume de cultura lúdica desde cedo. Um conjunto de saberes acumulados servirá para que interaja com seus pares, exercendo liderança, novos jeitos de se expressar, regras no brincar, flexibilidade, diálogo, diversidade, capacidade de escolha, raciocínio matemático, linguístico, pensamento mais articulado, entre outras maturações necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

O ato de brincar leva a um estímulo inerente, pois proporciona uma aprendizagem física em que a criança adquire "equilíbrio, controle, agilidade, coordenação, (...) domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos" (MOYLES, 2002, p. 42).

A criança aprende pelo faz-de-conta no seu cotidiano. Transformando uma coisa em outra, cria na sua imaginação aquilo que faz sentido para ela. A partir da internalização reproduz vivências que auxiliam no desenvolvimento de suas capacidades e contribuem para a formação da sua personalidade. Posto isto, é importante lembrar que devem ser oportunizados momentos de brincadeira às crianças, com o propósito de desenvolver o movimento do corpo, a representação de si e do outro, bem como a interação entre os pares.

É importante que o professor tenha compromisso e oriente as crianças a participar de situações lúdicas voltadas a desenvolver as relações interpessoais, às quais tornam-nas mais humanas, pois provocam mudanças de comportamentos que potencializem sua atuação na sociedade.

Para isso são necessárias,

> atividades nas quais o prazer, a curiosidade e o movimento possam criar condições favoráveis de aprendizagem e, no futuro, transformar essa aprendizagem em atitudes de convivência e responsabilidade social. [...] O ato educativo se completa quando provoca mudanças de comportamento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 29-30).

A educação tem por finalidade transformar o homem em sujeito mais consciente e mais humano, sendo um direito da criança recebê-la ao adentrar na educação infantil, tendo intenção de construir e consolidar a cultura em um espaço institucionalizado. Para tal, é imprescindível um processo de ensino e aprendizagem

pautado na perspectiva de construção, capaz de assegurar práticas diversas que viabilizem o acesso ao ensino e promovam a aprendizagem infantil coerente e duradoura.

Na visão de Moyles (2002), não há um único estilo de ensino ou de aprendizagem e as estratégias utilizadas são “influenciadas por nossa personalidade, humor, ambiente educacional, níveis de apoio, instalações e recursos” (p.99).

Assim, a autora afirma:

> O brincar é um processo que proporciona o modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos. Estes, em si mesmo, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular (MOYLES, 2002, p. 100).

É notório que as crianças devem ser envolvidas em práticas lúdicas que estimulem a produção de aprendizagens significativas, pois cada uma tem maneira própria de expressar-se e internalizar conceitos. Entretanto, o professor precisa ter clareza ao definir atividades permeadas de significados que tenham a intenção de instruir/educar sujeitos históricos e sociais.

Assim, o brincar se sobressai em muitos aspectos do desenvolvimento, tornando-se uma ação necessária às aprendizagens infantis. Essa reflexão é reparada nas ideias de Moyles (2002), quando diz que:

> As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendiz. [...] As crianças exibem todos esses traços ao brincar, especialmente se o adulto souber claramente quais são as diferentes oportunidades lúdicas que deve oferecer às crianças em termos de aprendizagem. Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de: companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que os cercam; oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos; tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência; tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos; experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer; estímulo e encorajamento para fazer e aprender mais; e oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas (MOYLES, 2002, p. 106).

Num contexto de motivação, concentração, cooperação, o ato de brincar precisa ser inserido dentro da sala de aula como atividades promotoras de aprendizagens oferecidas às crianças e sempre que possível fora dela, tendo em vista o quão relevante é. É importante salientar, que a organização da sala de aula é fundamental para auxiliar no processo de ressignificação de aulas lúdicas, com o intuito, não somente de desenvolver conteúdos, mas de explorar as diferentes

linguagens, ampliar experiências e estimular o aprendizado das crianças por meio de ações que garantam os benefícios que o ato de brincar por meio dos jogos e brincadeiras pode propiciar aos pequenos na etapa da educação infantil.

3.1 A formação, o papel do professor e o ato de brincar

A formação docente deve proporcionar, além dos conhecimentos teóricos que sustentem o desenvolvimento humano e todas as suas especificidades, "conhecimentos voltados à questão prática, numa reflexão contínua entre o saber conhecer e o saber fazer, oferecendo aos profissionais conhecimentos clássicos e importantes à sua profissionalização" (TARDIF, 2011, p. 45).

Na escola atual o que mais se comenta e se apresenta é o lúdico como uma solução de aprendizagem na educação infantil, abrindo oportunidades de amizade entre professor e aluno, os quais tornam-se participador e colaborador na construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2008).

Ser professor em épocas adicionais de mudanças estruturais e educacionais é uma tarefa complexa, pois tais mudanças, de certa forma, trazem medo, receio e resistência. Por isso que se necessita, de acordo com Queiroz e Martins (2012):

> Navegar-se sem bússola em caminhos desconhecidos e só tem uma saída a formação continuada para que possam se atualizar constantemente de forma a se manter na vanguarda dos processos inovadores da área educacional. Atualmente a educação exige que os educadores sejam multifuncionais, não apenas educadores, mas psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos, entre outros e muito mais para que possa desenvolver habilidades e a confiança necessária nos educandos, para que tenham sucesso no processo de aprendizagem e na vida. Dessa maneira a formação docente deve fornecer meios para a progressão das aprendizagens cognitivas (QUEIROZ; MARTINS, 2012, p. 5).

Tendo em vista a formação, o papel dos professores e o fornecimento de meios para a progressão de aprendizagens cognitivas, pode-se verificar que a prática pedagógica proporciona a utilização de diversos métodos pedagógicos que buscam estabelecer um contato direto com a realidade.

Faz-se indispensável uma política que possa abranger todos os aspectos necessários para uma formação inicial de qualidade, e que proporcione um acompanhamento contínuo no que se refere à formação continuada dos profissionais da Educação, principalmente os professores que trabalham com a educação infantil, que legalmente é a primeira etapa da educação básica (FERNANDEZ, 2011).

A formação dos professores da educação infantil deve incluir, de acordo com Oliveira (2014) conhecimento técnico e o desenvolvimento por parte das crianças de:

> [...] de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas [...] capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que elas façam, e que ela se encontra, propagando- lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas (OLIVEIRA, 2014, p.65).

Diante da narrativa acima, afirma-se que se fazem necessárias condições para que o professor possa trabalhar de modo que estabeleça aprendizagens significativas para a criança e que o ambiente no qual ocorra essa aprendizagem seja notável de representatividade e significados ao aprendente.

Uma educação de qualidade para crianças de zero a cinco anos de idade deve considerar:

> [...] sua heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação – de seus profissionais (KRAMER, 2014, p.20).

Levando em consideração essa heterogeneidade considerada no público infantil e adultos, a formação do professor deve primar com teoria e prática que conduzam a aprendizagens infantis que promovam o bem-estar institucional e pessoal da aprendizagem inserida nesse processo de ensinar e aprender.

Sobre a prática profissional docente, Tardif (2011) considera que:

> Em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2011, p.23).

Muitas vezes, por intermédio de disciplinas específicas do currículo de formação de professores, a preparação dos professores da educação infantil deve proporcionar, além dos conhecimentos teóricos voltados para o desenvolvimento da criança e suas especificidades, conhecimentos voltados à questão prática, abrangendo estágios, “bem como nos diversos segmentos que peculiarizam essa prática, pois a condução teórico-metodológica tem o objetivo de fornecer caminhos que preparem a bagagem profissional para atuação” (TARDIF, 2011, p. 71).

Ainda sobre os saberes da profissionalização docente, Tardif (2011, p.25) completa que:

> Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Por ter um caráter de variação e heterogênea diversificada, os debates sobre os saberes da docência têm se intensificado nos últimos anos. Desde a promulgação da atual LDB nº 9394/96, comenta-se sobre uma formação docente mais reflexiva dos profissionais da educação de creches e pré-escolas, onde se levem em consideração os conhecimentos já acumulados neste exercício profissional.

Isto significa que a capacitação deve acontecer o mais rápido possível, as diferentes redes de ensino têm o grande papel de proporcionar a essas profissionais essa capacitação, onde as experiências daqueles que já trabalham com as crianças sejam aproveitados e respeitados, pois além da formação, que é de grande importância, as experiências vividas em sala de aula são muito valiosas. Nessa linha de pensamento, pensa-se “numa capacitação que ofereça além de oportunidades de ensino respaldado em teorias, uma aprendizagem significativa e coerente para todas as crianças, independentemente do nível de conhecimento o qual apresentam” (QUEIROZ; MARTINS, 2012, p.22).

Na instituição de educação infantil, o professor é a pessoa mais experiente, aquela que irá garantir um ambiente prazeroso, no qual as crianças poderão expor as suas experiências de vida, nas quais conduzirá as brincadeiras e jogos para que a aprendizagem dos alunos seja significativa.

Por isso a importância de capacitar os profissionais, pois eles terão subsídios para conduzir suas aulas, considerando as peculiaridades das crianças de início de formação pessoal e social, assim como a diversidade de hábitos, costumes e valores. Assim, estes podem proporcionar um ambiente acolhedor, no qual a aprendizagem dos alunos seja a principal meta. E dentro dessa aprendizagem, é importante visualizar “a construção do eu, do outro e do nós, pois são campos de experiências infantis que ajudam o aprendiz a construir sua identidade, o respeito à diversidade e a sociabilidade” (CRAIDY; KAERCHER, 2018, p.97).

A formação do professor diante da prática lúdica deverá estar pautada em aprendizagens significativas, aproximando as crianças da sua realidade, pois essa prática deve estar envolvida com uma intencionalidade, quebrando as barreiras existentes em que, muitas vezes, é considerado como passa tempo desprendido de intencionalidade, deixando-se permitir assim que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 98).

Acredita-se, pois, que o quanto esse aspecto facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural. O educador precisa em sua prática de sala de aula "compreender a criança, o homem, o currículo e a educação para que o seu ensinar venha a contribuir positivamente na sociedade" (FERREIRA; BONADIO, 2014).

Partindo desse pressuposto, o professor é um agente fundamental no ambiente escolar com a missão de promover o aprendizado e favorecer o desenvolvimento das crianças.

Nesse caso,

> O papel do professor é o de garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua desenvolvimentista em si mesma, e inclua fatores além dos puramente intelectuais. O emocional, o social, o físico, o estético, o ético e o moral se combinam como o intelectual para incorporar um conceito abrangente de aprendizagem (MOYLES, 2002, p.43).

Para que as situações lúdicas de interação sejam significativas e construtivas de modo a permitir esse desenvolvimento,

> Os professores precisam trabalhar dentro das capacidades das crianças, mas, em todas as áreas vivas e especialmente na educação física, devem estar preparadas para proporcionar o desenvolvimento das capacidades infantis, a fim de que as crianças obtenham os sentimentos de bem-estar físico e mental desejados (MOYLES, 2002, p. 43).

Outra questão apontada por Moyles (2002) são "os aspectos comunicativos da linguagem" (p.51), que é a forma da criança se comunicar e compartilhar situações de vida. A autora afirma que "as situações lúdicas proporcionam um contexto muito apropriado para o desenvolvimento da linguagem especialmente dos domínios cognitivo e afetivo" (MOYLES, 2002, p. 51).

Diz Moyles (2002), que cabe ao professor o papel de "proporcionar situações de brincar livre dirigido que tentem atender as necessidades de aprendizagem das crianças" (p.36), assim "poderia ser chamado de iniciador e mediador da aprendizagem" (p.36). Por esse profissional ser o responsável em favorecer práticas com discussões e conversas que ampliem o pensamento da criança e por

conseguinte, o vocabulário expresso através da linguagem é que ele ganha posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem.

O professor precisa ficar atento para observar o quanto a criança se desenvolve e aprende durante o uso dos jogos e das brincadeiras, observando o que ela aprendeu, isto é, ser observador e avaliador e estimular o desenvolvimento da criança em sala de aula, propiciando atividades práticas que as ajude adquirir competências que as torne ativa e encorajada nas tomadas de decisão.

É importante que o professor tenha em mente as singularidades de cada criança e assegure condições para desenvolvimento de todas, considerando as diversidades, as necessidades e seus interesses. De modo a,

> Oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala de aula, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e, mais importante, (...) assegurar que cada criança tem a oportunidade de explorar adequadamente o novo meio ou situação – isso significa tentar explorar as experiências com palavras, assim como por meio do brincar ativo (MOYLES, 2002, p. 57).

Desse modo, Moyles (2002) vem orientar que é fundamental o professor compreender a necessidade da criança de modo que propicie a vivência de experiências para o "desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento abstrato" (MOYLES, 2002, p. 57) na educação pré-escolar, visando formá-la para a vida adulta. Visto que muitas crianças não têm essa oportunidade no seio familiar e o local adequado e de oportunidade para que isto ocorra é a sala de aula.

Friedmann (2012, p. 46) aponta que “assumir uma atitude lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa postura em todos os conhecimentos e atividades”.

Cabe ao professor, no entanto, o papel de:

> conhecer a realidade lúdica do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades, e que, paralelamente, continua um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico, e físico-motor e propiciar aprendizagens específicas (FRIEDMANN, 2012, p. 46).

Conhecer a realidade lúdica requer compreender que os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Nessas reflexões, o brinquedo junto ao brincar é visto como suportes necessários à aprendizagem, além de fortalecer os laços entre a sala de aula e a criança. Cada vez mais, “pais e educadores estão conscientes da

necessidade de ajudar suas crianças no desenvolvimento de suas habilidades através de atividades lúdicas" (TELES, 2007, p. 10).

Atualmente, graças aos trabalhos e estudos de psicólogos e educadores como Piaget e Vygotsky, há uma firme convicção de que o brincar é de suma importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, além de despertar interesse e curiosidade em aprender de modo coletivo e compartilhado. Motivos pelos quais, o professor precisa atualizar-se e estar atento para as mudanças ocorridas no cenário educacional, pois esse profissional fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade e a autonomia, atuando como agente estruturador e organizador das aprendizagens infantis.

3.2 A sala de aula como espaço de interação e sociabilidade

Na escola, a intenção lúdica com crianças da educação infantil deve ser de oportunizá-las à ampliação do seu conhecimento, tendo em vista os benefícios enriquecedores do brincar mediado no processo educativo, de acordo com o nível em que se encontram e seus interesses, uma vez que, favorece o crescimento identitário da criança para tornar-se um indivíduo ativo enquanto sujeito social.

Para isso, o ambiente deve oferecer oportunidades de brincar às crianças, com a intenção de prepará-las emocionalmente, sendo capazes de controlar suas atitudes no contexto em que estão inseridas. É uma maneira de adquirir autoconfiança para enfrentar e resolver os desafios encontrados pela vida, pois a criança brinca daquilo que vivencia e extrai sua imaginação lúdica do seu cotidiano.

Friedmann (2012, p. 19) observa,

> O comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita) no que concerne às atividades físicas e mentais envolvidas [...]. As características de sociabilidade que o brincar propiciam (trocas, competições etc.); [...] as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores; [...] os objetos utilizados (brinquedos e outros) (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Assim, Friedmann (2012, p. 19) vem dizer que "podemos analisar o brincar infantil por diferentes enfoques", e o ambiente da sala de aula deve estar bem-organizado para fomentar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, tendo em vista que o brincar influência nelas os vários aspectos:

> O sociológico – a influência do contexto social em que as crianças brincam;
> O educacional – a contribuição do brincar para a educação, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças;
> O psicológico – o brincar como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade do indivíduo;
> O antropológico – a maneira como brincar reflete, em cada sociedade, os costumes, valores e a história das diferentes culturas;
> O folclórico – o brincar como expressão da cultura infantil por meio das diversas gerações, bem como das tradições e dos costumes nelas refletidos ao longo do tempo (FRIEDMANN, 2012, p. 20).

É perceptível que no processo de socialização na educação infantil seja valorizado o uso de jogos simbólicos incorporados em brincadeiras compartilhadas e orientadas, com a finalidade de ampliar o repertório e o conhecimento cultural. Assim, a criança brinca para adaptar-se ao mundo social, mesmo sem compreender como ocorrem as relações de interação e sociabilidade e para obter o equilíbrio que necessita para a sua vida afetiva, emocional e social.

À luz das ideias de Freire (2011, p. 13), a educação infantil é “para ensinar as crianças a bem mobilizar aquilo que, na espécie humana, é seu atributo decisivo: a imaginação”. A escola precisa criar espaços com materiais que proporcionem o brincar com uso do faz de contas, tornando-se essencial ao acesso à diversidade de materiais, estruturas, professor e mediação, para que a brincadeira tenha qualidade no ensino. É importante inclusive que o mediador entenda isso e introduza recursos que possibilitem essas práticas.

Segundo Piaget apud Friedmann (2012), o desenvolvimento infantil ocorre com os jogos de construção, porque o pequeno necessita brincar para crescer, e precisa do jogo como forma de aprender regras e adaptar-se às situações de sua realidade. Entende-se, dessa forma, que a ludicidade através dos jogos e das brincadeiras desenvolve a capacidade de criação, permite interiorizar regras que corroboram com a consciência autônoma. Isso quer dizer que os educandos aprendem melhor brincando e através desse ato, pode-se ensinar os mais variados conteúdos, adequando-os de acordo com a faixa etária e a realidade de cada um.

É admitido, no entanto, os jogos e brincadeiras destacarem-se como instrumentos legítimos e eficazes que auxiliam no processo criativo da imaginação e autoestima da criança, visando estrategicamente a aprendizagem social, como estima (ARANTES, 2013).

> Os jogos e brincadeiras que estimulam a auto expressão, a descoberta e o poder de imaginação exploram a criatividade e permitem que alunos e professores se expressem de modo global e potencializem suas habilidades e capacidades. Ao desenvolver sua própria criatividade, o educador também passa a compreendê-la e adquire parâmetros para proporcionar experiências criativas aos seus educandos (ARANTES, 2013, p. 85).

É preciso que o professor considere os saberes, interesses e necessidades da criança para daí criar ambientes educativos, planejados e ricos em detalhes, com a finalidade de propiciar oportunidades de qualidade, utilizando-se de brincadeiras interativas que desenvolvam o senso criativo e investigativo do aprendiz.

Arantes (2013) trata da importância das práticas pedagógicas no espaço físico da escola com uso da criatividade para possibilitar vivências coletivas, oportunizando o educando a revelar-se aos outros e a si mesmo. Defende que esta pode transformar a relação do sujeito com o conhecimento, e ainda "potencializa a imaginação humana" (p.87). Nesse contexto, "os espaços da escola infantil devem ser necessariamente lúdicos. Os objetos, as paredes e as áreas de circulação podem ter uma proposta decorativa que estimule a imaginação e a criatividade das crianças" (ARANTES, 2013, p. 87).

Diz Arantes (2013, p. 85), "essas práticas incentivam o interesse por todo tipo de conhecimento e favorecem o aprimoramento da coordenação motora e da expressão verbal". Em virtude de a sala de aula atender à demanda de interação e sociabilidade, tende a promover atividades lúdicas enriquecedoras, fundamentais para que as crianças se reconheçam como autores de suas próprias histórias, expressando espontaneamente suas ideias e atitudes agregadas a conhecimentos adquiridos.

3.3 A criança como sujeito do processo de ensino e aprendizagem

Hoje em dia há um discurso generalizado sobre a importância do brincar presente na mídia e como "propostas e práticas educativas institucionais" (BRASIL, 2006, p. 34).

Esse fato decorre do contexto histórico atual, compreender a criança como sujeito com formas próprias de ser, pensar e agir no mundo. Nesse cenário, a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular convida os professores a refletirem questões como a singularidade, a função do brincar e o diálogo entre crianças e adultos no ambiente escolar.

Assim,

> As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Melo (2011, p. 25), declara que “o desenvolvimento das crianças da educação infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola”. Cabe então ao educador, refletir a respeito das práticas educativas que têm permeado os espaços escolares, e como elas propiciam experiências e aprendizagens para conceber sujeitos culturais e históricos. Disto resulta informar que “a visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil aponta que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 35).

As peculiaridades das crianças influenciam o ato de brincar entre elas e as ações pedagógicas conduzem o processo de socialização, facilitando a sua integração na sociedade. Visto que, a brincadeira é característica da infância e por meio dela, as crianças conseguem fazer a reinterpretação do mundo em que vivem, de maneira a produzir de novos significados, saberes e práticas.

Dado que, o brincar configura produto de práticas culturais transmitidas através de ações pelas crianças nas relações entre si, Brasil (2006) informa que:

> [...] um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores interiores às comunidades infantis (BRASIL, 2006, p. 39).

Assim, pode-se dizer que o brincar tem referência no que o sujeito conhece e vivencia. De maneira que este assume um papel representado pelo que sua imaginação cria, introduzindo, de acordo com Brasil (2006) no “universo simbólico da brincadeira” (p.37), gestos e ações que transformam “significados de objetos” (p.37) que usam para construir narrativas nas brincadeiras (BRASIL, 2006).

Encontram-se nos jogos as habilidades de correr, pular, subir etc., que ajudam a construir significações, sejam compartilhadas ou não, com o outro ou objetos, mas que geram aprendizagens.

Nesse processo é preciso considerar que:

> Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela constrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2013, p.87)

Melo (2011), acentua que a diversidade cognitiva da criança deve ser considerada favorecendo o trabalho em grupo, trazendo um significado interessante e essencial para o processo de aprendizagem. A junção de culturas e saberes favorece a troca entre as crianças, convertendo-se em oportunidade que têm de expressar-se e comunicar-se umas com as outras, demonstrando seus sentimentos, confiança, autoestima, emoções afetivas e sua linguagem. Nessas circunstâncias, os estudantes aprendem a conviver e encontrar soluções para situações conflituosas do seu cotidiano.

Assim, o ambiente de atividades lúdicas tem o potencial de estimular a aprendizagem nas crianças se for bem estruturado, e se tratando do institucional, é crucial a organização por parte do professor, como considera Moyles (2002).

> Na escola, as habilidades e necessidades básicas precisam operar juntas. É por isso que o brincar é tão vital. Certas necessidades básicas podem ser satisfeitas por meio do brincar livre e algumas habilidades básicas também podem ser desenvolvidas desta maneira, mas muitas outras exigem que as crianças sejam desafiadas e tenham objetivos, a fim de melhorar sua autoimagem, seu senso de realização e suas capacidades básicas. (MOYLES, 2002, p. 176)

Algumas necessidades comportamentais, individuais, emocionais, culturais, de socialização e de aprendizagem são comentadas por Moyles (2002), que chama a atenção dos professores para serem mais sensíveis ao planejar suas aulas. Estar mais atento às dificuldades enfrentadas pelos alunos e perceber os fatores que podem ajudá-los a sanar dúvidas e inquietações, haja vista que a criança é concebida nesse processo como sujeito ativo e protagonista de aprendizagens.

As tarefas propostas para as crianças precisam desenvolver habilidades e enriquecer a noção sobre si, o outro, a oralidade e a realidade em que vivem, bem como ampliar habilidades para realizar tarefas e resolver confrontos. A individualidade é outro fator a ser considerado no processo de aprendizagem, sendo essencial a troca de ideias e pontos de vista entre os aprendentes.

As ações educativas e práticas cotidianas devem respeitar os modos como a cultura permeia as relações das crianças consigo mesma e com os seus grupos de convivência, como forma constitutiva de construção da identidade.

Dessa maneira, acredita-se na diversidade das culturas como formas de aprendizagens, como bem lembra Brasil (2013):

> A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. (BRASIL, 2013, p. 89)

Nas atividades coletivas, é interessante organizar grupos ou duplas de modo adequado às necessidades e o nível de conhecimento dos aprendizes, pois essa ação favorece a interação, ou seja, "criar condições para uma relação positiva de apropriação das contribuições histórico-culturais" (BRASIL, 2013, p. 87), que formem cidadãos com visão plural de mundo. No entanto, deve-se levar em conta a questão ética, social, moral, cultural e religiosa que permite à criança apropriar-se de valores e experiências que aprimorem sua conduta enquanto ser individual e coletivo.

Em algumas escolas, o brincar espontâneo não tem espaço ou serve apenas como intervalo entre atividades, enquanto em outras, os professores aproveitam para observar as crianças, assim,

> 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)

Friedmann (2012) aponta que a principal preocupação da educação deve ser propiciar às crianças o desenvolvimento integral, haja vista que há uma necessidade de formar sujeitos dinâmicos, criativos, autônomos e críticos, capazes de construir suas próprias ideias sobre as coisas, bem como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção.

O aprendizado significativo deve ocorrer de forma gradativa, criativa e prazerosa nas interações entre professor e aluno e aluno e aluno, na perspectiva de facilitar a socialização, em situações em que as crianças compartilhem com os demais grupos seus percursos individuais. Dessa maneira, esse aprendiz decorre do processo de ensino e aprendizagem constitutivo e da apropriação de conhecimento.

3.4 As brincadeiras no processo de aprendizagem e construção da identidade da criança

A brincadeira é um suporte da sociabilidade e “construção de culturas fundadas nas interações sociais entre as crianças” (BRASIL, 2006, p. 41). É na educação infantil que as brincadeiras intencionais e direcionais ganham sentido, visto que permitem vivenciar experiências novas e associá-las às já adquiridas.

A ludicidade pode ser utilizada como uma estratégia de ensino e aprendizagem facilitadora da apropriação de conhecimento, a qual depende da motivação - necessidades e interesses - das crianças para que se dedique às atividades. Por outro lado, o professor precisa ter metas claras para atingir seus objetivos e garantir a participação das crianças no processo de aprendizagem (FRIEDMANN, 2012).

Os conteúdos desenvolvidos pelo professor precisam estar relacionados com a ludicidade. Dessa maneira,

> A brincadeira pode ser um meio para acionar a memória, a capacidade de se expressar em diferentes linguagens, de promover sensações de prazer e emoções. O professor pode intermediar na organização do ambiente, transformando-o em espaços que propiciem o desenvolvimento das representações, nas quais a criança adota diferentes personagens, numa estrutura de jogos de papéis (OLIVEIRA, 2010 apud NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 70).

É imprescindível compreender a relevância do brincar como recurso pedagógico e não o dissociar da atividade lúdica que o compõem, considerando que este favorece “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 39) e a apropriação de conhecimento.

Entendendo que não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com brinquedos, Moyles (2002) fala do brincar livre, de deixar a criança conhecer o objeto e o que ela pode conseguir fazer sozinha com ele.

A concepção do brincar na escola como uma atividade livre e espontânea da criança, necessita da supervisão do professor para observar e apontar questões do contexto e da realidade da criança. Em outras palavras, o “brincar durante a aula não se traduz em deixar a criança fazer o que quer” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 71), mas sim, esse ato torna-se uma ferramenta de formação da personalidade, resultante de experiências e convertendo-se em conhecimento que viabiliza a aprendizagem e construção da identidade da criança.

O professor tem um papel imprescindível junto às crianças, haja vista que precisa propiciar um ambiente acolhedor, mediar interações e ainda intervir em situações de aprendizagem, em que,

> O aluno pode se envolver numa atividade de maneira prazerosa, aprendendo certos conteúdos enquanto brinca. Mas as brincadeiras devem ser contextualizadas, e para isso o professor tem de conhecer muito bem seus alunos, observando-os sempre em diferentes situações (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 72).

Destarte, a criança desenvolve sua capacidade de raciocinar, julgar, argumentar a vida até chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início à atividade em si. Ela ainda forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, responsabilidades sociais, reduz agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Confirma Kishimoto, (2010 apud SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 61).

> Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010 apud SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 61).

O brincar desenvolve potencialidades que se traduzem na realidade da criança, promovendo inteligência, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar com outras. Desse modo, pode-se dizer que o educador tem um papel imprescindível de mediador das interações que tem foco intervir nas situações de aprendizagens.

Posto isto, entende-se que a brincadeira é uma importante ferramenta do processo de aprendizagem que auxilia a construção da identidade da criança.

3.5 Os jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança

O desenvolvimento das crianças da educação infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. Compreende-se, nessa linha de entendimento, que “os jogos, brinquedos e brincadeiras proporcionam uma variedade de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças” (MELO, 2011, p. 35).

Para Melo (2011, p. 36), o jogo e brincadeira devem ser entendidos como sinônimos. Em cada fase do desenvolvimento, a criança muda sua maneira de se divertir e sua atenção é voltada para diferentes tipos de brincadeiras, em que são utilizadas como recursos pedagógicos por professores que o introduzem em suas aulas, a fim de torná-las lúdicas e atrativas. É na brincadeira que os pequenos expressam suas emoções, seus desejos, seus sentimentos e agem de forma natural e espontânea no espaço.

A brincadeira ajuda a criança no processo de internalização das normas sociais, por meio da simulação de papéis da vida adulta, ao assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano (ESCOLA DIGNA, 2018).

Para Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é a atividade principal da criança, por dá a ela:

> o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

As brincadeiras proporcionam uma variedade de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança, permitindo a ampliação do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido. Sua inclusão na rotina educacional vem contribuir para a aprendizagem constitutiva desse ser. Conforme inserção nas práticas pedagógicas esse recurso serve para colaborar com sua evolução física e cultural. Além de possibilitar que se comportem como sujeitos pertencentes de uma sociedade e assumem papéis maduros através do pensamento e linguagem.

Nas brincadeiras as crianças desenvolvem e compartilham modos próprios de vida, expressam emoções e curiosidades, fazem uso das mais diferentes linguagens, na interação umas com as outras. Dessa maneira, esses recursos usados pedagogicamente, constituem-se como uma poderosa ferramenta de aprendizagem à construção de conhecimentos sobre o mundo. Apesar de que,

> Cada criança tem sua forma própria de expressar-se, manifestar emoções e curiosidade; o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, o fortalecimento do vínculo afetivo e a sociabilidade da criança constituem aspectos integrados que se desenvolvem a partir das interações (ESCOLA DIGNA, 2018, p. 18).

A forma de organização de espaços e tempo para os jogos e brincadeiras são importantes tarefas que o professor precisa realizar. A escola deve oferecer a oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

O professor precisa estar atento à capacidade dos educandos, a fim de fornecer material suficiente que despertem o interesse e respeitem a criatividade das crianças. Tantas brincadeiras, como jogos funcionais até os de regras, proporcionam experiências e possibilitam a conquista de subsídios que ampliam a inteligência da criança.

As experiências culturais que as crianças adquirem dão suporte para enfrentar as transformações de um mundo externo a elas, isso constitui que o brincar amplia as possibilidades de relação da criança com o mundo sociocultural que a cerca.

> É no 'como se' da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 13).

O brincar estimula o desenvolvimento integral da criança, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar e proporciona aprendizagens que favorecem as suas capacidades de imitação, memória, imaginação que valorizam a si mesmo e suas limitações.

Neste modo, as brincadeiras são atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Sendo que o ato de brincar permite a ela a liberdade de criar, construir espaços, valorizar a vida social e coletiva, maneira pela qual podem se comunicar e interagir umas com as outras. Através da ludicidade, a criança amplia sua visão sobre o mundo e passa a

compreendê-lo como cidadão que assume seu lugar na sociedade, capaz de transformar a sua realidade.

3.6 Tipos de jogos e brincadeiras

A história da infância e seus reflexos na socialização e na aprendizagem das crianças revelam que “os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde os seus primórdios” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 11).

Conforme os autores acima:

> A beleza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação da criança, e não da possibilidade de imitação dos gestos. Por exemplo, quem nunca se imaginou dirigindo um carro ou um caminhão em suas brincadeiras usando apenas o próprio corpo. O corpo é o nosso primeiro e mais versátil brinquedo (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 15)

Sommerhalder e Alves (2011, p. 15), enfatizam a diversidade de jogos e brincadeiras que exige o corpo como brinquedo para acontecer, mesmo com a utilização de outros materiais para realizar. O mais importante motivo da inserção do jogo na educação institucionalizada é promover o potencial educativo/formativo da criança, entendendo que é uma tendência constitutiva do ser humano. E ressalta, que a simplicidade do brinquedo é possibilitar à criança imaginar e criar. Como exemplo ele cita, “um cabo de vassoura que em alguns momentos pode se transformar em um cavalinho de pau, em outros, pode ser a lança, tudo depende da imaginação da criança” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 15).

É inevitável que se pense em jogos e brincadeiras sem se reportar a infância ou especificamente, à criança. A partir deles, se inicia a relação com o mundo da cultura. É a porta de entrada para ampliar “experiências para outras atividades como esporte, dança, lutas, ginástica, teatro, literatura etc.” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 12).

Em Freire (2011) encontra-se que o jogo infantil não:

> [...] constitui uma forma pura de assimilação, descomprometida com a realidade. Se o jogo fosse pura assimilação, não levaria em consideração as características dos objetos. Mas no jogo existe o trabalho, atividade que leva em conta o meio ambiente, com os objetos físicos e sociais (FREIRE, 2011, p.51).

Piaget (2009) apresenta os jogos distinguindo-os em três tipos ou estruturas. São eles: o exercício, o símbolo e a regra. Esse autor ainda expõe que o jogo parece

já formar parte de condutas adaptativas das crianças, esboçando-se como uma ligeira diferenciação da assimilação adaptativa (PIAGET, 2009, p.41).

Os simbólicos, satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação, “é a conduta ou o esquema sensório-motor que faz a vez de símbolo, e não tal objeto ou imagem”. (FRIEDMAN, 2012, p.31). E as regras são “transmitidas e espontâneas” (p.36), pois o sujeito aprende à medida que compete com os outros, favorecendo a cooperação e a construção de conhecimento.

Friedman (2012) utilizando-se das ideias defendidas por Piaget considera que:

> combinações sensório-motoras (corrida, jogo de bolinhas de gude, de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez), com competição e cooperação entre indivíduos, regulamentados por um código transmitido de geração a geração ou por acordos momentâneos (FRIEDMANN, 2012, p. 36).

Na análise do jogo de regra, “interessa saber como os indivíduos se adaptam às regras em função da idade e do desenvolvimento e qual a consciência” que têm delas (FRIEDMANN, 2012, p. 37).

Nas combinações que incidem a competição e colaboração entre os pares, “criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não gosta de brincar, de deixar-se envolver pela imaginação, pela fantasia vivendo o personagem dos mais variados tipos” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 16).

Nessa linha de pensamento, acredita-se que o brincar aguça a imaginação, diverte e é prazeroso viver assim, não só para as crianças, mas também para adultos.

> As brincadeiras tradicionais ou populares, fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual do povo acumulada ao longo do tempo (FRIEDMANN, 2012, p. 59).

As brincadeiras tradicionais incorporam em sua essência a mentalidade popular, expressando-se especialmente através da oralidade. Essa modalidade guarda a produção espiritual (advindas de valores e culturas) de múltiplos povos de períodos históricos. Sendo que a cultura está em contínua mudança, incorporando criações anônimas de acordo com as novas gerações que vão surgindo.

Muitas brincadeiras conservam sua estrutura, como esconde-esconde, pega-pega, bambolê, pião etc. Transmitidas de geração a geração através de conhecimentos empíricos, essas brincadeiras permanecem na memória infantil e se modificam ao longo do tempo, incorporadas por novos conteúdos, outro exemplo, assim, elas vão se perpetuando socialmente.

A brincadeira de faz de conta, considerada pós-moderna, "constitui a oportunidade em que as crianças representam e tentam compreender e apreender o mundo, as pessoas e os objetos à sua volta" (FRIEDMANN, 2012, p.77). Também conhecida como brincadeira simbólica, de representações ou sócio dramática, é nela que se percebe a presença da situação imaginária da criança. Vale ressaltar, que ela acontece com o aparecimento da atuação e da linguagem em que os pequenos alteram o significado dos objetos, expressam seus sonhos e fantasias, podendo assumir diferentes papéis sociais dentro do seu contexto. Acredita-se, pois, que ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos e posteriormente, interpretá-los.

Os jogos de construção são considerados importantes para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades das crianças. Estes possuem uma estreita relação com faz de conta, sendo uma brincadeira em que a criança representa diferentes papéis, elaboram pensamentos e utilizam-se das linguagens, para enfim construir o que a imaginação quiser. Assim, pode-se dizer que executam brincadeiras simbólicas, o que Piaget chama de "representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado) e fictício" (FRIEDMANN, 2012, p. 31).

É importante ressaltar jogos e brincadeiras como sinônimos. Contudo, é necessário entender a importância das construções que esses recursos possibilitam, considerando as ideias implícitas e explícitas entre as representações, e como as crianças assimilam as informações incorporando mudanças nas suas vivências.

Os jogos e brincadeiras como atividades lúdicas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, em que em que elas passam a construir seu conhecimento por meio de desafios que lhes são impostos. São meios pelos quais as crianças transpõem habilidades descobertas em meio a realização de atividades que permitem respeitar regras e realizar outras tarefas como exercício de raciocínio etc.

> Reconhecer a importância do jogo para a infância nos permite pensar no ensino e numa aprendizagem mais abrangente, envolvente e inserida na realidade, pois possibilita a construção da ponte entre o real e o imaginário, sem perder de vista o vínculo entre pensar, o agir e sentir. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.29)

Alguns jogos são capazes de utilizar o pensamento para dar autonomia às ações e interações do participante, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Possibilitam às crianças descobrir, perguntar e buscar soluções compreendidas como exercícios, alguns exemplos são os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos de memória etc.

A brincadeira é uma atividade frequentemente avaliada como tempo perdido, oposta ao trabalho. Essa concepção provoca sua diminuição de tempos e espaços à medida que as crianças avançam de ano na escola (BRASIL, 2006, p. 35). Porém, a cada dia percebe-se o quão importante instrumento ela é na condução de atividades na sala de aula, especialmente da educação infantil, ou mesmo recreações livres de um contexto educacional.

Desse modo, a brincadeira configura-se significativa na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente,

> Na primeira infância, mais que em qualquer período subsequente, o brinquedo ou o jogo serão fundamentais para a vida das pessoas. Na escola, nessa fase, deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico (FREIRE, 2011, p.31).

Utilizar jogos e brincadeiras na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa, que motiva a criança a participar na perspectiva de tornar-se um vencedor. A competição proposta pelos jogos acirra a disputa dos participantes e estes se entusiasmam por tornar-se vitoriosos.

Aborda-se que não há garantias de potenciais desenvolvimento quando se trata de jogo, uma vez que “depende do estágio, do temperamento, ritmo, momento de vida e contexto sociocultural de cada criança” (FRIEDMANN, 2012, p. 80). É importante que o professor converse com os alunos sobre as construções realizadas para que tomem consciência de suas ações.

Nessa conjectura, Freire (2011) aconselha,

> O jogo dentro da escola, orientado pela professora, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre parceiros da mesma idade sem orientação de adultos. O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade. Dentro do brinquedo, orientando-o, a professora deve saber aonde chegar, o que desenvolver. Pode estar pensando em habilidades motoras, como as corridas, os saltos, os giros, ou em habilidades perceptivas, como noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos pode colocar ênfase na formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, o objetivo poderia ser o trabalho em grupos, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações (FREIRE, 2011, p. 32).

Nas observações de Freire (2011, p. 50), o "jogo não representa apenas o vivido, também prepara o devir" (FREIRE, 2011, p. 50). Compreende-se que é uma forma de preparar a criança para viver em sociedade, como espaço livre, de pressões que as habilidades precisam ser exercitadas.

> O jogo social, caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, é a forma avançada e complexa de jogo, adquirindo, em níveis de desenvolvimento mais elevados das pessoas e da sociedade, características cada vez mais sofisticadas (FREIRE, 2011, p. 50).

É claro, que o jogo no contexto educacional, é transformado em instrumento pedagógico, com o propósito de ensinar conteúdos às crianças de maneira lúdica, e auxilia na sua atuação como cidadão social, respeitando e obedecendo às regras impostas, mais consciente do que é ganhar e perder e de compreender o certo e errado, submetendo-se a obedecer às normas para viver em sociedade.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras carregam consigo características culturais transmitidas de geração em geração, que em sua essência oportuniza à criança expressar linguagens, ações intencionais peculiares de suas vivências que permitem a afetividade e representação mentais/cognitivas e a manipulação de objetos e desenvolvimento de ações sensório-motoras e as trocas nas interações, ou seja, as relações sociais que a criança constrói enquanto brinca. Portanto, a brincadeira é para a criança a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver e de desenvolver sua identidade.

3.7 Estratégias para o professor desenvolver a ludicidade em sala de aula

Durante a discussão da temática aqui em análise, muito se enfatizou sobre o uso dos jogos e das brincadeiras na aquisição da aprendizagem e na formação da identidade infantil. Muitos professores são conhecedores dessa necessidade e já

trabalham nessa perspectiva, embora alguns ainda esbarrem em dificuldades e preferem diminuir a intensidade desse uso.

Os professores precisam conhecer qual a didática que se encontra por trás de cada jogo e de cada brincadeira, quais são as suas intenções, quais saberes poderão ser adquiridos através dele (a). É produtivo usá-los? Como usá-los? Quais experiências professor e aluno podem ter, a partir deles? As respostas para tais perguntas não são encontradas prontas, tampouco há uma receita de como proceder no ambiente de sala de aula diante de eventuais situações, mas há indicativos que permitem viabilizar um trabalho acessível às aprendizagens, o que pode sanar algumas dificuldades e encontrar possíveis soluções para desenvolver um trabalho exitoso com as crianças.

Crê-se nessa possibilidade, pois,

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências (SILVEIRA, 2012, p. 02)

Sabe-se que, como diz Silveira (2012), trabalhar a ludicidade através dos jogos e das brincadeiras na educação infantil não é tarefa fácil, requer tempo disponível, habilidade e perspicácia em saber lidar com as confecções e os enredos que serão trabalhados. Tudo deve ser alinhado com os conteúdos trabalhados no currículo escolar, não há abertura para improvisações desprendidas de reais intencionalidades. Quando se trata de associar os campos de experiência estimados pela BNCC, a situação fica um pouco mais complexa para os professores desse nível de ensino, pois os cinco campos devem estar devidamente encadeados com o que se pretende ensinar de modo interdisciplinar.

Antes de começar a atividade utilizando-se do aparelhamento lúdico, a primeira possível solução é o professor considerar as necessidades infantis, independentemente da disciplina a qual esteja trabalhando. O diagnóstico da vida pregressa da criança pode ajudar o docente a organizar a atividade que irá trabalhar, mapear os desafios que poderão surgir e acompanhar atentamente o desenvolvimento e o comportamento da criança durante a execução da atividade.

Outra estratégia para solucionar eventuais dificuldades com o ensino lúdico é diagnosticar, por meio de conversas prévias, o que as crianças já sabem sobre os

jogos, se elas já brincam e como brincam com aqueles que lhe são apresentados. As respostas que os professores tiverem como retorno o ajudarão na terceira possível solução que é planejar a presença dos jogos lúdicos em suas aulas. Esse planejamento deve ser intencional com estratégias e objetivos a serem cumpridos, todos voltados necessariamente às aprendizagens contextualizadas e significativas. Aqui o ato de brincar ganha proporções ainda mais elevadas de aquisição e internalização do conhecimento.

À proporção que desenvolvem jogos e brincadeiras lúdicas, é importante que o professor dê voz a seu aluno, outra estratégia que pode ser utilizada para deixar a aula dinâmica e interativa. Ouvi-los é importante para saber se estão aprendendo, como estão aprendendo, se há assimilação dos papéis sociais que são trabalhados nas brincadeiras e se isso lhe possibilita viver de maneira prazerosa e significativa, tornando a sala de aula "o lugar mais encantador do mundo" (HAETINGER, 2005, p. 83).

Azevedo (2003) destaca que ao jogar as crianças precisam observar sempre a opinião dos outros e opinar, isto faz com que sua conduta seja recíproca social e cognitivamente.

Durante a realização de jogos no âmbito escolar é imprescindível também que o professor "converse com as crianças antes, durante e ao realizarem as tarefas, afinal um amplo conhecimento acompanha a criança até a porta da escola" (HAETINGER, 2005, p. 84).

Para deixar a sala de aula de aula como um lugar encantador aos olhos das crianças, faz-se necessário que os professores estimulem os alunos a participarem das jogadas, "transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-as no mundo da representação" (KISHIMOTO, 2014, p.33). Só assim, o jogo terá sentido como atividade livre, porém, carregada de regras a serem obedecidas.

Outra possível estratégia que pode ser apontada como solução para sanar dificuldades em trabalhar com objetos lúdicos em sala de aula é o uso de oficinas pedagógicas, pois Silva (2004), essas estratégias:

> [...] desenvolvem aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente (SILVA, 2004, p.26).

Mas é importante lembrar que as oficinas devem seguir um enredo, o trabalho deve ser coletivo entre os professores, sendo as aulas planejadas com bastante tempo de antecipação. Cabem aos professores escolherem seus temas integradores, relacioná-los aos conteúdos das aulas trabalhadas e, de preferência, que os roteiros escolhidos sejam executados de modo interdisciplinar, vitalizando questões que envolvam valores, condutas, moralidade, virtude, entre outras.

Os jogos e as brincadeiras distribuídos em oficinas podem ser realizados através de teatro de fantoche, encenações, dramatizações, contação de histórias, músicas ou qualquer narrativa que relaciona ludicidade à aprendizagem. Se essas narrativas tiverem como foco os jogos, é importante que o professor trabalhe regras, obediência a elas e noções de ganho e perda. Já para as brincadeiras, torna-se de real necessidade de que o docente atribua valor de moralidade, autoestima, confiança, saber ouvir, saber escutar, tudo dentro da possibilidade de enxergar o eu, o outro e o nós, a fim de que a expressão afetiva, o pensamento artístico e concreto e a imaginação fluam de modo consciente.

Nas palavras de Sarmento (2002):

> [...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2002, p.12).

Muitas dificuldades certamente os docentes encontram em trabalhar com materiais lúdicos, mais precisamente os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, dificuldades estas que perpassam pela falta de tempo para planejar esse tipo de atividade, confecção de recursos, ou mesmo falta de apoio financeiro, pois muitos comprometem os seus proventos mensais na compra de materiais. É importante lembrar que, independentemente de problemas de quaisquer ordens, os aparatos lúdicos devem estar sempre presentes nas ações didático-pedagógicas, tornando a arte de aprender prazerosa e alicerçada à ludicidade.

Na compreensão de Teixeira (2018), o ato de brincar “promove a troca de opiniões” (p. 56). O brinquedo “é o artefato que possibilita o progresso afetivo, cognitivo e consciente” (p.56). Já as brincadeiras “promovem o desenvolvimento da criança enquanto ser social conhecedor de seus direitos e deveres” (p.57). Dessa forma, a ótica do brincar faz com que a criança crie situações de edificação e

apropriação de múltiplas maneiras do saber inerentes à sua condição humana. Essas e outras razões elevam as chances de o aprendiz compartilhar conhecimentos, inovar e ter acesso a bens culturais produzidos pelas gerações. Por isso que deve sempre haver aberturas para trabalhos com recursos lúdicos, e o professor, por sua vez, buscar estratégias que propiciem um lugar privilegiado para momentos de grandes descobertas.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou compreender o percurso da educação infantil no Brasil, perpassando pelas lutas que deram atenção e proteção à infância, quando o atendimento às crianças tinha apenas caráter assistencialista, até a conquista de marcos importantes que vieram assegurar direitos e garantir a oferta da primeira etapa de ensino, bem como o empenho de alguns teóricos para defender o atendimento desse público.

Nesse contexto, coube destacar as contribuições da ludicidade para o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e social da criança que permite a construção de sua identidade, em especial as inseridas na educação infantil.

Viu-se que é preciso que as instituições de ensino assegurem o direito da criança à educação como espaço de interação e socialização diferente do ambiente familiar, com o objetivo de proporcionar cuidado e educação, através de práticas lúdicas que atendam necessidades específicas de se comunicar e interagir como sujeitos de direitos, que precisam ser estimulados ao protagonismo de suas descobertas. Daí a importância do ato de brincar como contribuição necessária no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, para favorecer a construção de sua identidade.

Para isso, é imprescindível que o professor tenha consciência do papel que exerce e proporcione às crianças o brincar através de jogos e brincadeiras que favoreçam sua participação ativa e oportunize situações de vivências.

Entendeu-se que os jogos e brincadeiras auxiliam as crianças no processo de internalização de normas sociais, ajudam na tomada de decisões, expressões de sentimentos e valores, bem como conhecer a si mesmo, aos outros e o meio em que vivem.

Diante disso, o ambiente deve permitir a imersão das crianças nas mais variadas linguagens, na perspectiva de viver experiências que venham construir o conhecimento e desenvolver a imaginação, a afetividade, a representação de papéis sociais de forma prazerosa e significativa, contribuindo assim, com a formação social do sujeito.

Reconheceu-se, que o professor juntamente com a instituição de educação infantil deve estar consciente da importância do ato de brincar para o desenvolvimento

cognitivo, afetivo, emocional, social das crianças, sem desprezar sua cultura, mas considerando a diversidade e o potencial de cada criança.

Mostrou-se, todavia, algumas estratégias de como facilitar o trabalho lúdico, mesmo com dificuldades encontradas pelos docentes. As estratégias notificadas apresentam-se como cenários que criam condições para que a criança atue, a partir do diálogo e da interação, com o mundo social, internalizando sentimentos, interesses, imaginação, sentindo-se integrado ao meio como sujeito de cultura.

Permitiu-se entender como os jogos e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das crianças da educação infantil, mesmo sendo um desafio aos professores, tendo em vista que os teóricos citados nesta pesquisa defendem a importância do ato de brincar, para promover o conhecimento e a aprendizagem na perspectiva de formação de conceitos e abstrações próprias.

Finaliza-se o estudo com os olhos voltados à intenção lúdico-pedagógica na escola, visto que os jogos e as brincadeiras se constituem com processos educativos e favorecem a ampliação do conhecimento, das relações e das interações entre as crianças, compreendendo que essas práticas propiciam a convivência com a diversidade e a construção de identidade. Foi notório perceber que o ato de brincar na educação infantil favorece a aprendizagem e enriquece o crescimento identitário da criança para que esta se torne um indivíduo ativo enquanto sujeito social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Barnabé P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. *In:* **Tecendo os fios da infância.** São Paulo: UNESP, 2010.

ARANTES, Ana Cristina. **1952- Educação, corpo e movimento.** 1. ed. rev. Curitiba, PR: IESDE BRASIL, 2013.

AZEVEDO, Maria Verônica Resende de. Jogo e educação e materiais pedagógicos e jogos no ensino de matemática. *In*: **Jogando e construindo matemática**. São Paulo: Unidas, 2003.

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. **A história da Educação Infantil no Brasil:** fatos e realidade. EFDeportes.com. Revista Digital. Buenos Aires – Ano 19-N° 192 – maio de 2014. Disponível em: < http://www.efdeportes.com> Acesso em: 26/09/2022.

BEZERRA, Samuel Lincoln et al. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica.** Revista CES Psicologia, vol.7 nº 2, Medellín. Jul. Dez. 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - **BNCC.** Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivill_03/constituicao/constituicao.htm>Acesso em: 30. set. 2022.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - **DCNGEB**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – **ECA, Lei nº 8.069/1990**. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 02. nov. 2022.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **– Lei nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Marco para a Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acessado em: 23. out.2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação-PNE. **Lei n° 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acessado em: 12. nov. 2022.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Lei N° 4.024,** de 20 de dezembro de 1961 – Publicação Original. Disponível em: <Https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961> Acesso em: 14. Nov. 2022.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Lei n° 5.692,** de 11 de agosto de 1971 – Publicação Original. Disponível em: <Https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971 Acesso em: 14. out. 2022.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Glódis E. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2018.

ESCOLA DIGNA – **Caderno de orientações pedagógicas – educação infantil** – SEDUC – MA, 2018.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Caroline; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria.** Akrápolis, Umuarana, v.12, nº 4, out/dez, 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática na Educação Física. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. **A caridade científica:** Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). História, Ciências, Saúde, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011.

FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HAETINGER, Max. G. **O universo criativo da criança na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. *In:* **O jogo e a educação infantil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/> Acessado em: 25. nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Autêntica, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Autêntica, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: **Outras infâncias para a infância**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.34/e199059, 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Revista Brasileira de Educação – Nº 14, Mai /Jun/Jul/Ago, 2000.

LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. **O Brincar na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança.** Pouso Alegre. 2017 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2017.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Marco da Primeira Infância**: Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel - Procuradora de Justiça da Infância e da Juventude do MPRJ, Vice-Presidente da Comissão da Infância e da Juventude do IBDFAM. Disponível em: < https://ibdfam.org.br/assets/img/upload/files/Marco%20Legal-%20K%C3%A1tia%20Maciel.pdf> Acessado em: 23. out. 2022.

MELO, Fabiana Carbonera Malinverni. **Lúdico e musicalização na educação infantil.** Indaial: Uniasselvi, 2011.

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

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **A infância pesquisada**. Psicologia USP, São Paulo, jul/set, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R.O. (Org). **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2014.

OVERNÉ, Cláudio Amaral. **O Departamento Nacional da Criança em seu primeiro quinquênio de funcionamento, a assistência e a educação à infância (1940-1945)**. Anais do encontro internacional XVIII encontro de História da ANPUH-Rio: Histórias e Parcerias, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org> Acesso em: 26.set.2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

QUEIROZ, T, D. e MARTINS, J L. **Pedagogia lúdica:** jogos e brincadeira de T a Z. São Paulo. Rideel, 2012.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Financiamento da Educação Infantil a partir da implementação do FUNDEB:** Avanços e limites. CEMOROC – Feusp/IJI – Univ. do Porto. Notandum, ano XXII, n.50, maio/ago. 2019.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** 2002. Disponível em: http://proferlaotrabalhoalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZULHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE. pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Iva Souza da. **Política e legislação educacional**. São Luís: UemaNet, 2011.

SILVA, Otávio Henrique F.; SOARES, Ademilson de Sousa. **Educação Infantil no Brasil:** histórias e desafios contemporâneos. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, 2008.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, Michele. **História da infância e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A**. Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

TELES, M. L. S. Socorro! **É proibido brincar!** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.