

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PERÍODO ESCOLAR

Leonidas Lopes da Silva ¹

RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítico-reflexiva sobre o lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, examinando com atenção o papel vital que tem o brincar na educação, para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Focaliza a escola como centro de construção de relações socioeducativas e socioafetivas, capaz de criar condições favoráveis para a evolução do pensamento crítico-reflexivo, através da ação pedagógica que tem como parâmetro a expressão criadora. Infere-se também nesta análise, um pequeno histórico da concepção de infância à luz das teorias psicológicas que tercem referências acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, situando-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como matriz de sustentação e orientação que traduz a filosofia determinante do tipo de homem que se quer formar.

Palavras chaves: Lúdico, Psiquê, Desenvolvimento, Infância, Brinquedo.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o novo quadro referencial que se impõe à educação, o presente artigo expressa o objetivo de refletir e discutir criticamente a temática, “O lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança no período escolar”, onde os saberes e práticas sócio-educativas e sócio-afetivas devem ressituar-se nesse novo perfil que o panorama educacional atual e a sociedade contemporânea exigem.

Olhando a questão por esse prisma a escola deve garantir o desenvolvimento pleno do potencial de evolução do aluno para buscar as vias de identificação e estimulação das potencialidades que se vinculem com o progresso físico, intelectual, emocional e social do estudante.

¹ Pós Doutor em Ciências da Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, leonidaslopes64@outlook.com;

Desde os tempos mais remotos, o jogo foi utilizado para desenvolver habilidades, onde os meninos e jovens aprendiam a caçar, pescar, semear e outras atividades que lhes permitiam assimilar mais facilmente os procedimentos da vida cotidiana. Nos primeiros anos de vida, as crianças, mediante o jogo, aprendem na mesma medida em que se divertem, o que demonstra a importância do jogo em sua formação educativa.

Todavia, é possível obter um ensino atrativo e ao mesmo tempo instrutivo? Constituem os jogos com fins didáticos uma via de desenvolvimento da criatividade e, ao mesmo tempo, um eficiente processo de ensino e aprendizagem? São jogos um método ativo de ensino?

A estas interrogações pretendemos responder com o presente trabalho cuja finalidade é mostrar as possibilidades de utilização dos jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem, a partir do lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, como afirma Vygotsky citado em Vasconcellos (1995, p. 69): “A ação da criança no campo imaginário, a situação imaginada, a construção de intenção involuntária, a formação do plano de vida, a força de vontade, tudo isto emerge na brincadeira e... a torna a zona privilegiada de desenvolvimento, na idade pré-escolar”.

Diante o exposto, tivemos como motivação para o desenvolvimento desse trabalho a nossa experiência como docente do ensino fundamental, médio, superior, coordenador e professor do curso de Pós-graduação em Educação Infantil, aliadas às reflexões desenvolvidas no curso de doutorado. E por se constituir a temática um eixo central da disciplina Psicologia da Aprendizagem e Tecnologia, emergiu a necessidade de contribuir com uma instrumentalização teórico-metodológica que possibilite aos sujeitos interessados no assunto, a partir de uma reflexão crítica e conseqüentemente, um redimensionamento no olhar da prática pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental, tendo o brinquedo como expressão do lúdico na manifestação do desenvolvimento psicológico da criança.

O presente artigo tem como objetivo contribuir com uma análise crítico-reflexiva sobre o lúdico na educação infantil, como fator de desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança, considerando-as como seres em constantes transformações no processo de construção do conhecimento e do pensamento crítico-reflexivo, através da ação pedagógica que tem como parâmetro a expressão criadora.

METODOLOGIA

O eixo metodológico que se evidencia neste artigo se caracteriza como uma ação dinâmica que fundamentou-se na busca e seleção literária correspondente a educação infantil e a literatura didático-psicológica de diferentes autores que pautam suas preocupações em descrever e escrever comportamentos infantis numa visão que atendam as necessidades de profissionais que atuam na educação infantil, assim, levantou-se diferentes literaturas através de livros e artigos que nos possibilitaram uma leitura prazerosa que resultou em fichamentos para posteriormente rever as ideias ali contidas que articularassem a visão e as concepções e a ideia do autor acerca do conteúdo proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o advento das transformações ocorridas na realidade social, cultural, econômica e política, a partir do século XVII, a infância começa a ser descoberta como um período especial do desenvolvimento do ser humano, contrariamente aos séculos anteriores, onde a criança não era vista e nem respeitada com suas características e particularidades, sendo portanto tratada como uma miniatura de adultos.

Logo a criança passa a ser alimentada e vestida de forma diferenciada dos adultos, neste ínterim consolidam práticas que abrigam crianças pobres em orfanatos, asilos infantis, enquanto, que as crianças mais abastadas, eram colocadas a mercê de outras famílias, babás ou instituições especializadas.

Assim, emergem vários tipos de estabelecimentos de Educação Infantil, entre elas o jardim de infância, cujo precursor da ideia foi o educador Fredrich Froebel . Neste contexto é possível identificar na Alemanha em 1837, as escolas maternais, difundidas na França por Pape-Carpantier em 1848; as creches mantidas à priore por Mme de Pastoret, em 1801 e a posteriore em 1844 na França, assim como uma avalanche de organizações que foram desenvolvidas com a intenção de assistir à infância, entre as quais: salas de asilos, casas de infâncias, orfanatos e outros .

Nesse horizonte amplia-se a educação infantil no mundo e no Brasil. Tal dimensão apresenta concepções e maneiras de atendimentos diferenciados, onde a grande maioria dos estabelecimentos emergiram com a intenção de dar o atendimento às crianças das classes menos favorecidas, implicando assim, na diferenciação de desenvolvimento ocorrido nas

famílias, nas creches e na pré-escola. As crianças menos abastadas gozavam de atendimento nas creches, onde as propostas fundavam-se na crença de “carência e deficiência”. Enquanto que as mais abastadas gozavam de atendimentos sistematizados na pré-escola, tendo em vista um processo dinâmico de desenvolvimento.

Todavia, nos últimos tempos essa crença vem sendo superada, as creches se propõem a desenvolver suas “atividades” voltadas para o desenvolvimento dos aspectos: físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, independentemente de sua origem social, como bem expressa Vygotsky citado em Rego (2001, p. 61):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Para materializar este legado em termos institucionalizados emerge o Kindergarten, fundado por Froebel na Alemanha em 1837, como o primeiro estabelecimento especificamente educativo onde se constituiria um centro de desenvolvimento de ações construtivas a partir da espontaneidade da criança através dos jogos, desenhos, brinquedos e outros. O Kindergarten se constitui o ponto de partida para a universalização dos jardins de infância como afirma Gadotti (2003, p. 90):

Depois de Froebel, os jardins de infância se multiplicaram até fora da Europa e atingiram principalmente os Estados Unidos. Suas ideias ultrapassaram a educação infantil. Aos fabricantes de brinquedos, jogos, livros, materiais recreativos e jornais para crianças foram influenciados pelas suas ideias.

Nesse entendimento Arce (2002) percebe-se o quanto foi significativa para a educação infantil as ideias de Froebel, não necessariamente por ter idealizado e fundado o jardim de infância, mas pelo fato de atualmente ser considerado o pai da reforma educacional mais completa e revigorante do século XIX, que deixou inúmeras contribuições como:

- A educação deve se basear na evolução natural das atividades da criança;
- Todo desenvolvimento verdadeiro provém das atividades espontâneas;
- O brinquedo é um processo essencial da educação infantil;
- A atividade construtiva é o principal meio para integrar o crescimento de todos os poderes: físico, mental e moral;
- Os currículos da escola devem estar baseados nas atividades e interesses que são nascentes em cada fase da vida infantil;

- A humanidade ainda está em processo de desenvolvimento e a educação é o meio essencial para a evolução futura;
- O saber não é um fim em si mesmo, mas funciona relacionado com as atividades do organismo.

É de bom alvitre ressaltar que as concepções acima mencionadas emergem do Iluminismo e da Revolução Francesa, como afirma Gadotti (2003, 88): “[...] a educação proposta não era exatamente a mesma para todos, pois admitia-se a desigualdade natural entre os homens”.

Nesta ótica, para as crianças da classe menos favorecida economicamente eram destinados os asilos e os abrigos enquanto, que para as crianças da classe burguesa eram destinados os jardins de infância. Essa concepção “discriminatória e nociva”, fez com que muitos educadores do momento se fizessem contrários a ela.

No cenário atual, botar o filho ainda recém-nascido em creche ou escolinha é uma ação que se transformou em “necessidade”, mesmo porque é evidente para grande número de pessoas a extrema importância da educação pré-escolar; cujos ganhos vão muito mais além da assimilação de letras, palavras e números. Tendo em vista que as crianças que têm a oportunidade desse tipo de educação, possuem uma disposição mais significativa no tocante a escola, correndo menos perigo de deixá-la precocemente àquelas que oportunidades lhes foram negadas. Este tipo de educação além de beneficiar a socialização possibilita também a igualdade de oportunidade e a integração social.

Assim, para melhor focalizar o lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, torna-se mais que necessário trazer à luz as teorias psicológicas que tecem referências acerca do desenvolvimento do Psiquismo humano que Witter denomina de modelo: a inatista, a ambientalista e a interacionista.

A inatista, conhecida também como nativista, parte da premissa que as capacidades essenciais de cada ser humano, a personalidade, valores, comportamentos, formas de pensamentos e de conhecimento são inatas, isso quer dizer que no ato do nascimento já estão praticamente prontas e para se apresentarem dependem essencialmente de um processo de maturação do sistema nervoso, o que para Rego (2001, p. 89) essa concepção “ênfatisa os fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento. Exclui, conseqüentemente, as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. Nessa visão o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado e o desenvolvimento mental é visto de modo retrospectivo”.

Essa ideia instigou o nascimento de várias concepções pedagógicas e sua ação se apresenta como fortes características na ação educativa principalmente as que se evidenciam nas atividades pré-escolares, onde a ocorrência de inúmeras aptidões e qualidades que objetivam a sustentação da aprendizagem, enquanto que a responsabilidade é atribuída à criança e até mesmo ao espaço familiar, omitindo, todavia, o meio social no processo de organização e desenvolvimento do pensamento humano.

Já a concepção ambientalista, intitulada também como comportamentalista, behaviorista ou associacionista, ao contrário da inatista, parte do pressuposto que o ambiente é o responsável pela constituição das características humanas, privilegiando a experiência como nascente do conhecimento e da construção dos hábitos comportamentais. Logo, os fatores externos aos indivíduos são determinantes das características individuais como afirma o grande expoente da educação positivista Durkheim, citado em Gadotti (2003, p. 110):

O homem nasce egoísta e só a sociedade através da educação, pode torná-lo solidário. Por isso, a educação se definia como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontravam ainda preparadas para a vida social. Era necessário impor às crianças maneiras adequadas de ver, sentir e agir, as quais elas não chegariam espontaneamente.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da Psiquê humana se constitui um produto que o ambiente determina e a construção do conhecimento se efetiva por meio das relações que estabelecem as crianças de maneira livre e espontânea com os objetos que estão subjaz ao seu meio físico e social.

O enfoque ambientalista ainda se faz muito presente nas práticas educativas, elegendo a escola como instância capaz de formar, transformar e corrigir os desvios sociais ocorridos no processo de desenvolvimento humano.

Para contrapor as duas concepções anteriormente focalizadas, emerge a concepção interacionista, considerando o aspecto biológico e social como eixo fundamental no processo de desenvolvimento biológico defendendo intercâmbio de influências recíprocas entre o indivíduo e o meio. A gênese dessa concepção deve-se ao psicólogo suíço, Jean Piaget, que em suas experiências demonstrou a capacidade de exercer controle em relação a obtenção e organização das experiências do universo exterior à própria criança, o mesmo defende a ideia que os esquemas simples vão se estruturando e se interligando a outros na construção de esquemas mais complexos necessariamente, como ilustra Seber (1997, p. 60):

O limite entre o sujeito e os objetos não está predeterminado e, o que é mais importante, não é estável. De fato, em cada ação o sujeito e o objeto se confundem. Evidentemente o sujeito necessita de informação objetiva para tomar consciência de suas próprias ações mas, também necessita de muitos componentes subjetivos [...] O conhecimento, então, na sua origem não vem dos objetos, nem do sujeito, mas, das interações inicialmente indissociáveis entre o sujeito e esses objetos.

Para explicação dessa questão, Piaget elege como prioridade em sua teoria os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação. Essa concepção pauta-se numa visão de educação que tem como prioridade elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade social na qual está situado, com a finalidade de capacitá-lo para atuar no processo de emancipação social, política e cultural, resultante de trocas que estabelecem o indivíduo e o meio natural, social e cultural. Baseando-se sempre, numa reelaboração mental de informações que se explicitam em formas de ações sobre o universo social.

Neste particular podemos situar Lev Vigotski por compreender que a construção do conhecimento não se dá via isolamento social, mas numa relação mediada entre os sujeitos e o universo no qual está subjaz. Vigotski reafirma a questão quando diz:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VIGOTSKI, 1999, p. 118).

O desenvolvimento da psiquê infantil, nesta perspectiva, está diretamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa está situada, processando-se de maneira dialética por meio das rupturas e desequilíbrios instigadores de constantes reorganizações que o indivíduo fará na interação com os outros de forma recíproca.

Assim, trazer à luz da teoria, o lúdico na educação infantil, como fator de desenvolvimento da criança que se materializa na prática pedagógica, é trazer também a compreensão do aspecto legal, que a sustenta e a orienta de acordo com a inspiração filosófica que determina que tipo de homem se quer formar, a partir da concepção de educação que se pretende desejável em dado momento histórico.

Nesse entendimento vale situar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere a concepção de educação infantil, uma vez que às mesmas assumem papel fundamental na estruturação e organização do sistema educacional em determinado contexto

histórico. Desse modo, a Lei 4.024/61, focaliza no seu artigo 23 o jardim de infância, frisando que a educação antes dos sete anos de idade, deveria ser dada nesta instituição ou em instituições equivalentes. A Lei 5.692/71 amplia a questão no seu artigo 19, uma vez que expressa: “os sistemas de ensino destinarão também para as crianças de idade anterior a sete anos recebendo conveniente educação nas escolas maternas, jardins de infância e equivalentes”.

Outro avanço legal deu-se em 1996 com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9394 de 20 de dezembro de 1996, até então em vigor que traz no seu bojo o reconhecimento legal da educação infantil como dever dos municípios o estabelecimento faixas etárias assim determinadas: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. Assim compreendido, os fundamentos legais dessa lei admitiram em seu bojo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com exigência de sua articulação com o ensino fundamental.

Daí percebe-se a profundidade desta lei em relação a questão, quando determina no seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tendo como complemento a ação da família e da comunidade.

Define ainda no seu artigo 30 que a educação infantil será oferecida em:

- I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa mesma Lei ainda dispensa uma atenção especial à avaliação no seu artigo 31, quando expressa que: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Desse modo, de conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o portfólio da educação infantil escolar deve atender objetivamente uma ordem legal de seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem de acordo como se segue:

- 1 – Conviver com outras crianças e adultos;
- 2 – Brincar cotidianamente de diversas formas e em diferentes espaços;
- 3 – Participar ativamente do planejamento das atividades propostas pelo educador;

- 4 – Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza;
- 5 – Expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos;
- 6 – Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Assim percebe-se que na perspectiva posta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um dos elementos fundamentais que devem ter a escola e os educadores é o cuidado que terá ao perceber especialmente as necessidades das crianças, se bem observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar dicas importantes sobre o que de fato estão recebendo.

Reafirmando a questão Brasil (1998, p. 25) admite em sua constituição atenção especiais que garantam a sustentabilidade dos princípios de legitimidade que promovam à saúde.

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Vendo a questão por esse prisma percebe-se que os cuidados no que se refere a satisfação das necessidades da infância se constituem de fato, elos que nortearão toda uma sequência de atendimento se na realidade apresentam-se bem observados por uma matriz de análise e observação que poderão contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida infantil.

No que se refere ao processo de educar somos de comum acordo com Ferreira (2001, p. 185), quando afirma que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”. Reafirmando a concepção do autor e trazendo a questão para o debate, educar em todos os níveis de ensino significa portanto desenvolver integralmente todas as potencialidades de indivíduo o que significa dizer que na Educação Infantil não é diferente, porem cabe observar a particularidade do nível de desenvolvimento que se encontra o aprendiz.

Diante da situação proposta vale ressaltar a importância que tem a escola enquanto aliada indispensável do contexto familiar para responder efetivamente pela responsabilidade de formação do sujeito mediante a realidade social em pleno processo de desenvolvimento

onde o homem enquanto ator indispensável deste cenário de dúvidas e incertezas é chamado a assumir compromissos de acordo a formação exigida pelo contexto político-econômico e cultural de uma sociedade em pleno processo de transformação.

Assim, na medida em que a escola e a família se tornem capazes de possibilitar o atendimento dessas necessidades vitais para o aprimoramento da inteligência e do excepcional espírito criador de seus atores infantis; pais e professores no relacionamento educacional que estabelecem, passem a acreditar nas múltiplas possibilidades que têm as crianças para serem autônomos, ao ponto de auto-dirigir-sem para maior compreensão de si, dos outros e da realidade em que estão situados. Só assim será possível sonhar com uma personalidade equilibrada capaz de promover a saúde e a paz planetária tão desejada por todos nós.

Dentro dessa perspectiva situamos Içami Tiba (2002, p. 183) quando diz: “ se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-los”.

Daí a importância dos pais em acompanhar o cotidiano escolar para observar os avanços e retrocessos no processo de escolarização dos seus filhos, não como um supervisor policial, mas, como alguém capaz de estimular a organização, pontualidade, assiduidade, participação e melhores resultados no rendimento escolar.

Por outro lado, torna-se essencialmente importante que os pais conheçam na escola todos que estão intimamente relacionados à educação dos seus filhos, assumindo assim uma atitude de responsabilidade diante de suas obrigações em zelar pelos relacionamentos estabelecidos pelos seus filhos fora de casa. Ademais, a escola precisa manter-se informada minuciosamente sobre os seus alunos para que possa mediar conscientemente a ação de orientar e educar os mesmos, pois, é nutriente fundante o conhecimento obtido da família para que os professores encontrem razões para apreciar de forma honesta e responsável os tipos de atitudes apresentadas por eles.

Em contra partida, é direito fundamental dos pais obter da escola com toda clareza e honestidade informações inerentes ao sucesso e/ou fracasso dos seus filhos no processo de aprendizagem, bem como as atitudes comportamentais elegantes ou não socialmente, para que possam assim, intervir positivamente num possível surgimento “de uma dupla personalidade: escolar e familiar”.

Nessa linha de considerações cabe lembrar Lima (1971, p. 149), quando diz: “Ao entregar os filhos ao colégio, não devem os pais renunciar ao direito de continuar a orientar-

lhes a educação, mesmo porque a real influência da escola é mínima com relação à da família”.

Em outro contexto o autor reafirma que: “supor que o colégio substitui os pais é atitude de “escape”, adotada por aqueles que não desejam assumir responsabilidades na educação dos filhos. Os pais devem reaprender a educar os filhos diante de novas exigências do mundo contemporâneo”. (LIMA, 1971, p. 149)

Isso equivale dizer que, aos pais cabem toda a responsabilidade em assumir os deveres que lhes são inerentes na formação e desenvolvimento da personalidade dos seus filhos, a fim de conduzi-los para uma existência realmente digna de ser vivida. Cabendo, portanto, à escola auxiliar no processo de evolução e transformação de suas potencialidades intelectuais, afetivas, éticas, espirituais, emocionais, físicas e psicosociais.

Sumariando a questão, podemos dizer que para formar homens capazes de atuar de maneira ativa e independente é necessário possibilitar o desenvolvimento da habilidade de utilizar criativamente seus conhecimentos e hábitos, para que isso aconteça, torna-se necessário que os educadores utilizem, na sua ação, os mais diversos contextos teóricos para filtrar o que melhor articula-se com a filosofia da educação do momento em voga. A partir daí, construir os objetivos do encaminhamento do trabalho pedagógico devendo criar condições de trabalho que estimulem o desempenho cognitivo, afetivo, psicomotor e social da criança contribuindo assim para construção de sua independência criatividade e cidadania.

Logo, a escola como centro social de construção de inter-relações sócio-afetivas e sócio-educativas deve utilizar os jogos como atividade facilitadora do processo ensino-aprendizagem, uma vez que é nesse processo que o educando coloca em ação todas as suas forças e sentidos, como afirma Kramer (2003, p. 36):

O que a criança faz com intencionalidade (dada por ela própria ou pela professora) na escola é trabalho, que nem por isso deixa de ter um aspecto lúdico.[...] Além disso, há momentos variados da atividade da criança na escola em que o gozo e o prazer são os móveis da atividade lúdica, e o jogo (espontâneo ou dirigido) é só ludicidade mesmo, isso significa, então, que há trabalho (Prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos aspectos distintos.

Assim, a educação com caráter científico não pode se conformar com jogos espontâneos, sem direção e sem orientação pedagógica. Se compreendermos que a aprendizagem deva ser significativa para as nossas crianças, deve-se incluir no planejamento as atividades lúdicas por se constituírem um canal essencial na transmissão de conhecimento e cultura.

Como bem expressa Huizinga (1996, p. 53): “A cultura surge sob a forma de jogo [...] em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, [...] ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo”.

Assim sendo, a ação estratégica do jogo é fazer com que a atividade lúdica ocupe um lugar no ensino sistemático capaz de contribuir para o desenvolvimento do pensamento ágil e vigoroso da criança. E aliado à atividade prática, desenvolver as capacidades intelectuais ampliando assim o seu acervo cultural, constituindo-se uma via para que os alunos apliquem criativamente os conhecimentos com um desenvolvimento contínuo do saber cognitivo e de suas capacidades criadoras, possibilitando a compreensão da ação dos problemas técnicos em situações de jogo, ordenando o discernimento da situação problemática e da solução, proporcionando os novos conhecimentos para a formação de um pensamento produtivo com uma acentuada atividade mental.

Como ilustra Elda Bomtempo citada em Witter (1987, p. 13):

Os jogos e brincadeiras levam em conta a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças (ao redor de sete anos de idade), principalmente no que se refere aos seus interesses e habilidades. Eles constituem uma seleção daquilo que o professor pode orientar e realizar com as crianças no recreio e na sala de aula sem maiores problemas e trabalhos de preparação.

Neste particular, o trabalho educativo deve focalizar os jogos como instrumento fundamental no desenvolvimento das potencialidades criativas do aprendiz e não como perda de tempo simples de pouco valor, mas valorizando a contribuição que poderá fazer da atividade lúdica no processo de articulação permanente na construção do conhecimento e da criatividade. Uma vez que a criatividade, segundo Rodrigues (1976, p. 220-223): “é um processo de auto enriquecimento que se estende com o tempo, marcado pela originalidade e pela imperiosa realização”, a autora afirma ainda que:

A criatividade, antes de ser uma habilidade ou capacidade de fazer coisas ideias, é uma disposição interior que propicia ao indivíduo consciência de si como um sujeito humano em evolução e transformação permanente. É um movimento em direção à autodescoberta e um homem é tanto mais criador quanto mais capaz é de descobrir, sentir e expressar seu próprio ser.

Essas análises e proposições têm razão de existir uma vez que se observam em algumas práticas certas tendências para efeitos desumanizantes sobre a individualidade, obrigando muitos educadores a defender propostas que resistam a uma nova perspectiva de educação, capaz de elevar o desenvolvimento do potencial criador do aluno com intenções voltadas para o futuro. Por isso, ressaltamos a importância do brincar na educação como experiência que educa a sensibilidade da criança estimulando a iniciativa, abrindo a

oportunidade de abraçar a causa da aprendizagem com entusiasmo. Como expressa Piaget (1995, p. 14) “precisamos de alunos ativos, que aprendam a descobrir por si mesmo, em parte através de sua própria atividade espontânea, em parte através do material que organizamos para eles”.

Isto implica necessariamente, em ressituar a necessidade de uma educação que se materialize na ação pedagógica, com vistas a criar condições para que o próprio educando se desenvolva, respeitando suas condições estruturais e existenciais, construindo situações que o desenvolvam e o integrem à vida. Tal prática pode ser adquirida tendo o brinquedo como uma via, como uma tarefa integradora para solidificar os objetivos pretendidos na ação, já que o brinquedo tem a sua funcionalidade como instrumento universal e pessoal, que deve permitir que a sensibilidade inata da criança se expresse e se desenvolva de maneira sólida para que possa emergir o homem que deverá ser amanhã mais pleno, mais completo, mais humano, mais sensível e sobretudo mais realizado.

Logo, tomando como base o Referencial Curricular para Educação Infantil MEC (1998, p. 23) ressaltamos que a educação deve incorporar de forma integrada as funções de educar e cuidar.

Educar significa, [...], propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, a respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

Existe, portanto, a necessidade de recolocar todo um processo vital na aprendizagem da infância sob a égide do lúdico como experiência permanente e complexa se constituindo soberana no processo de desenvolvimento da criança. Por isso, é especialmente necessário que os educadores examinem com atenção as suas propostas no tocante a educação infantil, aprender a mudar, aprender a colaborar, aprender a fazer, aprender a conhecer constituem-se as tarefas máximas da educação contemporânea que a escola é intimada a assumir. Reexaminando profundamente suas práticas a fim de garantir a sobrevivência dos seus agentes colaboradores no processo de formação de pessoas livres e autênticas, ensinando a cada um tornar-se ele próprio, a assumir-se assumindo a transformação e o progresso dos outros e as coisas à sua volta, a desenvolver aptidões, a libertar potencialidades de ação, de pensamento e de afetividade como dever permanente.

Isso só é possível na medida em que os educadores perceberem que os jogos se constituem uma via de desenvolvimento da criatividade, possibilitando maior eficiência no processo ensino-aprendizagem. Os mesmos poderão auxiliar na obtenção da dinamicidade do

trabalho educativo, de forma atrativa e, ao mesmo tempo, instrutiva, sem perder de vista a sistematização do processo, que repousará no método ativo, onde o movimento ação-reflexão-ação seja o nutriente essencial para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões.

Em síntese vale situar Vygotsky citado em Baquero (2001, p. 103) quando afirma:

Ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento; o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento do pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

Neste ínterim, obteve como resultante de todo processo de análise e revisitação literária a compreensão de que os jogos didáticos se constituem um excelente método para dinamização das atividades escolares em vários níveis e formas de organizações de ensino, em especial, a educação infantil uma vez que a criança estando motivada a cada momento para inventar, criar e desenvolver assim, as suas competências e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os valores e a cultura de uma sociedade são as bases de sustentação estruturais da personalidade humana, não temos dúvidas que são essencialmente esses fatores os atores responsáveis pela formação do indivíduo e da coletividade.

Aí se insere o grau de cumplicidade que terão a família e a escola em cumprir a mesma função, a de educar, a fim a possibilitar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades dos seus agentes, filhos e alunos, reciprocamente, no sentido de transformarem-se em seres de interação social com vista ao aprimoramento da sua inteligência e o equilíbrio de sua personalidade.

Por esta razão, é mister dizer que toda educação pressupõe compromissos efetivamente implícitos, entre aqueles que se encontram envolvidos no processo de formação das novas gerações.

Desse modo, a seleção e organização literária utilizada como fonte de entendimento e compreensão dos meandros da concepção de infância para que pudéssemos defendê-la como maior propriedade possível considerando, ainda, que o educador pela própria especificidade de sua formação e do seu trabalho deve ter a nítida compreensão das características peculiares

da infância para assim poder atuar com maior nível de consciência possível neste processo tão delicado de desenvolvimento do ser humano.

Esperamos que esta análise traga no seu âmago uma parcela de contribuição bastante significativa para os profissionais, estudantes e demais pessoas interessadas no assunto, que possam a partir das inquietações levantadas, alimentar uma centelha de dúvidas que forçosamente os estimulem em direção ao aprofundamento da temática em foco.

Haja vista que não foi nossa intenção nem tão pouca tivemos a pretensão de dá um ponto final a ideias tão amplas e significativas que o universo literário da compreensão e entendimento da infância no seu processo de desenvolvimento e as formas de encaminhamento e orientação tanto escolar como familiar deste no contexto sócio-educacional que se encontra. Porém, deixa-se uma janela entreaberta para que novos olhares e concepções possam brotar a partir daí e venham ampliar com novas ideias para que assim o universo possa revestir-se de novos sentidos e significados em diferentes mundos e olhares literários.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (1 Edição em 1938).

KRAMER, Sonia (org.) **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. 14 ed. São Paulo, Ática, 2003.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997 – (Pensamento e ação no magistério).

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

WITTER, Geraldina Porto. LOMONACO, José Fernando Bitencourt. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de psicologia; v.9).