

KAROLLAINÉ GOMES PEREIRA

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA

2020

KAROLLAINÉ GOMES PEREIRA

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

GOIÂNIA

2020

KAROLLAINÉ GOMES PEREIRA

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Antônio da Silva

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof^a. Convidada: Dr^a. Eliane Silva

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota final: _____ ()

Goiânia, 03/11/2020.

DEDICATÓRIA

Dedico essa monografia aos bons professores do mundo, que inspiram asas para a emancipação e não correntes para frustrações em seus alunos. A minha amiga Carolina Salvador que sempre me apoiou nos estudos, e as minhas amigas Jhennifer Winder e Isabella Ulisses que se mantiveram presentes nesse percurso sempre me apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

A professora Eliane Silva que teve efetiva contribuição na minha formação acadêmica e pessoal.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire).

RESUMO

O estudo aborda as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Adota a pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Relata que a sociedade vem sofrendo com diversos complexos e intensos problemas sociais, que geram amplos debates e reflexões sobre como as instâncias de uma nação são afetadas, e que se refletem nas escolas brasileiras, dentre outros, a violência, a pobreza, o descaso com os professores, a evasão escolar, os índices baixos da educação nas provas avaliativas. Reconhece que diante desse contexto é de suma importância que existam escolas mais efetivas e prazerosas para as crianças, neste sentido, o brincar na educação infantil é uma “porta aberta” para conduzir crianças de uma maneira divertida e prazerosa aos conceitos científicos necessários ao seu desenvolvimento. Informa como se dá a concepção de infância e da educação infantil, o lúdico e a questão do aprender brincando ou o brincar e aprender e as contribuições do brincar no desenvolvimento integral da criança. Conclui que a relação entre o brincar e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil é quase que simbiótica, constituindo-se de fatores íntima e internamente ligados, ressoando ações de forma explicitamente dialética, portanto, os resultados apontam que as brincadeiras e as ações lúdicas associadas aos planos curriculares das instituições de ensino só têm a contribuir para um desenvolvimento pleno das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Desenvolvimento integral. Infância. Criança. Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	11
1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	11
1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO OU BRINCAR E APRENDER?	20
3 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

O tema “O brincar no desenvolvimento integral da criança na educação infantil” surgiu de minha vivência com crianças do agrupamento de dois e três anos e 11 meses de idade, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vila Redenção, durante o período de fevereiro a outubro de 2019, relativo ao Estágio Supervisionado I, onde tive a oportunidade de conviver e aprender procedimentos docentes com as crianças e toda a equipe pedagógica da Instituição. Neste estudo pretendo identificar metodologias e propostas curriculares e decorrentes contribuições para um direcionamento mais lúdico do brincar no desenvolvimento.

A sociedade vem sofrendo com diversos e complexos problemas sociais, que geram amplos debates e reflexões sobre como as instâncias de uma nação são afetadas, e estes se refletem de modo intrínseco nas escolas brasileiras, dentre outros, a violência, a pobreza, o descaso com os professores, a evasão escolar, os índices baixos da educação nas provas avaliativas. Neste sentido, pensar a educação infantil e sua contribuição para os processos subsequentes é um fundamento para a aprendizagem e a vida em sociedade e isso não se reduz apenas ao ingresso na escola.

Um dos principais objetivos da escola é o de preparar o estudante para exercer sua cidadania, ambiente que deve oferecer uma educação transformadora e libertadora. E para que se alcance tal objetivo é de suma importância o brincar, e a educação infantil se faz presente neste sentido, pois é uma “porta aberta” para conduzir crianças de uma maneira divertida e prazerosa a conceitos científicos necessários ao seu desenvolvimento.

Ademais, o brincar nessa faixa etária possui diversas vantagens para o desenvolvimento da criança, em todos os sentidos, colaborando assim para sua formação integral. A criança aprende brincando, e são inúmeros os benefícios das atividades lúdicas na educação infantil, dentre eles pode-se citar o reconhecimento do eu e do outro, a liberdade de se expressar, de movimentar, de imaginar, e potencializar o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, haja vista que as crianças durante suas brincadeiras vão assimilando conceitos e superando novos desafios postos, sendo uma aprendizagem necessária para a vida toda.

O lúdico redimensiona a educação, sendo uma atividade inerente aos seres humanos, e sendo exercido no coletivo proporciona um alto grau de desenvolvimento integral dos sujeitos. E, sem dúvida, ajuda na construção da identidade, autonomia e a criatividade, para isso o ato do brincar precisa ser exercido de modo natural, e possa trazer prazeres para as pessoas envolvidas, sendo inclusive uma forma alternativa de lidar com as pressões e tensões do dia a dia.

Os mediadores das atividades lúdicas, professores e seus auxiliares, precisam estar atentos aos níveis de atenção aos que delas participam, para facilitar as interações e potencializar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e que estabeleçam ou ampliem inter-relacionamentos. Adotar uma prática lúdica e prazerosa contribui para a melhoria do ensino como um todo, na qualificação dos envolvidos e na formação mais crítica das crianças.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em “Investigar o brincar na educação infantil nas escolas e compreender as contribuições que o lúdico traz para o desenvolvimento integral da criança”. E os específicos: “mapear os aspectos históricos da infância e da educação infantil no Brasil; levantar as concepções do lúdico que permeiam a educação infantil; e identificar a importância do brincar na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança”. O enunciado do problema assim se expressa: “Qual a relação do brincar e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil?”

A pesquisa adotou a modalidade bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo, no sentido de investigar as contribuições do ato de brincar na formação integral da criança na educação infantil, com base teórica obtida nas fontes secundárias de artigos, livros e documentos, para melhor apreensão dos conceitos existentes e que fundamentem o estudo. As técnicas adotadas foram as leituras críticas para a produção de fichamentos na modalidade de resumo, conforme orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A partir dos dados obtidos, foram processadas análises críticas para a elaboração do texto monográfico.

O estudo teve como aporte teórico autores que discutem a teoria histórico-cultural, em que a aprendizagem não é um movimento de mão única, mas como algo sendo ensinado e aprendido que passa longe da passividade, pois se dá na construção de sentidos, em relatos imprescindíveis para que a criança, durante a

sua formação tenha vivências educacionais relacionadas aos aspectos culturais da humanidade. Os que argumentam que o brincar é um domínio da atividade infantil estabelecendo claras relações com o seu desenvolvimento; e os que defendem que a criança precisa brincar, inventar, jogar, para crescer e manter o seu equilíbrio com o mundo e outros tantos teóricos identificados neste estudo.

Portanto, a partir dos resultados obtidos pretendo compreender as contribuições do ato de brincar na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, com a intenção de aprofundar os meus conhecimentos acerca destes conteúdos e aprimorar meu desempenho enquanto docente nesta modalidade. E intento contribuir para fomentar estratégias de ensino e desdobramentos desta investigação para quem detém interesse por esta temática.

1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção serão abordados a concepção de infância e concepção de educação infantil nos contextos históricos para que se possa ter uma melhor compreensão do universo infantil. A base da elaboração se compõe dos seguintes teóricos: Navarro e Prodócimo (2012), Ferreira (2013), Ariés (1981), Marcílio (1998), Heywood (2008), Costa (2009), Castelo; Márcico (2006), Kohan (2008), Silva (2008), Bandinter (1985), Frota (2007), Tomás (2007), Figueira (2018), Queiroz (2006).

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Para se compreender qualquer aspecto ligado às crianças é de extrema importância entender como ocorre a concepção de infância, bem documentada pela história em contextos diversos. Nas últimas décadas, ocorreu um fenômeno deveras interessante para as concepções de infância, que é o encurtamento de sua duração, concomitante a diversas outras grandes alterações como o advento das novas tecnologias e novas configurações familiares (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Antes de adentrar com mais profundidade nos âmbitos educacionais infantis no País, é sempre interessante ressaltar o processo lento e complexo da própria infância. Concepções sobre ela vem sendo construídas e executadas por diferentes épocas e óticas, com formulações sobre como se dá sua educação, portanto, é preciso recuar até à Idade Média, quando ela era vista como um adulto menor, tendo que contribuir no feudo como seus pais, até se constituir na visão com a qual se convive hoje em dia, como argumenta FERREIRA (2013).

Para Ferreira (2013), a mudança paradigmática que permitiu estudar e pesquisar temas de forma investigativa e não documental surgiu na França, por volta de 1950, quando se deu o momento de questionar temas de interesse social, dentre eles a infância. O modo de analisar a infância a partir de uma evolução histórica nos modos de concebê-la, ou seja, compreendê-la como construto histórico e, portanto, um conceito em constante transformação, talvez tenha sido a principal contribuição

de Ariès (1981)¹ para se pensar essa etapa da vida. Conforme Marcílio (1998, p. 224), esse historiador demonstrou “[...] magnificamente o processo pelo qual a criança ganhou lugar na sociedade e se tornou indivíduo e alvo de proteção, vigilância, cuidado com o corpo e a educação”.

Muitos autores destacam a importância de Ariès para o estudo da fase inicial da vida, Heywood (2008) focou nas retratações deste autor sobre as crianças medievais inseridas no mundo dos adultos, desde cedo trabalhando na condição de servos dos pais e dos senhores feudais, já desenvolvendo ofícios pesados na infância. Costa (2009), por sua vez, destaca a influência de Ariès no processo de desnaturalização do conceito de infância, sendo ele um processo em construção permanente, e que auxiliaram no desenvolvimento de novas pesquisas sobre as crianças, a infância e a educação.

As interpretações a respeito da infância podem ser encontradas na história da humanidade desde a Grécia clássica, onde era formulada de forma plural, sendo pensadas principalmente por Platão e Aristóteles que a afirmavam como processo de aprendizagem. De acordo com Castelo e Marcico (2006, p. 40) que estudaram a etimologia da palavra infância, de origem latina, sendo compreendida como:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivo – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantilis*, “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio”, etc. [...] Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para as crianças até sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente a criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho.

¹ Philippe Ariès, então participante do grupo de pesquisa da École de Annales, um dos pioneiros na utilização da história das mentalidades como perspectiva investigativa para analisar a evolução do conceito de infância. De acordo com Burke (1991), a Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX; desde o século XVIII, porém, quando a História passou a ser assumida como ciência, os métodos de se escrever História e pensar sobre ela conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa.

Nesta perspectiva etimológica, se pode inferir que a palavra infância, na origem, está associada a certa “ausência” de algo, seja da fala ou de atos políticos. A etimologia da palavra latina infância associa as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, melhor dizendo, “[...] a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva dos que não têm e são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2008, p. 41).

Ainda segundo os estudos de Kohan (2008), acerca da Grécia clássica e sobre a etimologia, ele destaca outro ponto importante: que os gregos não inventaram a palavra infância, mas eles tinham três palavras para se referirem a essa fase:

A primeira delas é a palavra téknon ligada ao verbo tikto (que se refere a dar à luz, parir) cujo sentido marca mais acentuadamente a filiação, o resultado do nascimento; a segunda palavra é país que está ligada a raiz temática indo-europeia e tem a ver com alimentação. Desta palavra também originaram palavras como patér (quem alimenta, pai) e paidagogós (quem conduz a criança, pedagogos). País era, em princípio, usada para designar a criança em relação filial (fosse ela filha natural ou não). Finalmente, a terceira palavra e a mais recente delas é neos, que significa literalmente jovem, recente, aquele que causa mudança, novo” (KOHAN, 2008, p. 43).

Platão (428-348 a.C.) foi o que mais se dedicou a infância, tendo influenciado as ideias pedagógicas do ocidente, e defendia que uma profunda mudança política só iria existir com uma profunda mudança educacional dos cidadãos gregos. Dizia sobre a ideia de que a criança pode ser plenamente educável enquanto pequena, e por isso potencialmente vulnerável a coerção social e moral, sendo assim, um futuro membro da *pólis*, segundo Ferreira (2013, p. 45), ao admitir que:

A partir dessas considerações, é possível pensar que, as ideias acerca da infância postas na antiguidade clássica demarcam com clareza um lugar social reservado à criança, ou seja, fora da *pólis*. No entanto, embora colocada fora das relações sociais estabelecidas na *pólis*, a criança, diferentemente das outras categorias igualmente marginalizadas, como as mulheres e os escravos, era também compreendida a partir do marco da possibilidade. Isso ocorre pelo fato da criança, enquanto criança, encontrar-se numa condição provisória em que guarda em si o adulto que um dia se transformará. Devido a esse aspecto, a criança, para Platão, representava o material para os sonhos políticos futuros. Melhor dizendo, Platão, considerava a educação da infância, ou seja, das melhores naturezas infantis, a estratégia principal para levar à frente sua utopia política. É através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a *pólis* dos que já estão no mundo. Os que já estão no mundo formam os que chegam ao mundo para que façam uma polis mais justa, mais bela, melhor.

Em relação à Grécia Clássica, Kohan (2008) admite que tão importante quanto Platão para a infância e a educação foi seu discípulo Aristóteles, que consagrou para a posteridade o lugar da infância, com sua concepção famosa do vir-a-ser, sem falar especificamente da infância, porém, nota-se seu destaque a tal fase nos seus inúmeros trabalhos de biologia, psicologia, ética, política, dentre outros, Aristóteles dizia que “[...] toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez”.

Consonante com a afirmação acima, Kohan (2008, p 45) apresenta uma passagem da obra “A Ética a Nicômaco”, na qual Aristóteles exprime com clareza sua concepção em relação à criança:

Por outro lado, cada um julga bem sobre as coisas que conhece e é um bom juiz de tudo aquilo que conhece; de cada coisa em particular quem é instruído nela e, de modo mais absoluto, quem é instruído a respeito de todas as coisas. Por isso, a criança (néos), não tem um bom ouvido para a política. Pois ela é inexperiente sobre as ações da vida e os discursos [da política] delas partem e sobre elas versam; ademais, por deixar-se levar pelos seus sentimentos, escutará em vão e sem proveito, pois a finalidade da política não é o conhecimento, mas a ação (práxis). E nada muda que seja uma criança em relação com a idade ou com o caráter (ethós), pois o defeito não está no tempo, mas em viver e perceber cada coisa segundo a sensação (páthos). Para tais seres o conhecimento se torna inútil, da mesma maneira que para os incontinentes; ao contrário para os que produzem seus desejos segundo a razão saber essas coisas resulta muito proveitoso.

A partir de todas as colocações acima é possível perceber que desde a Antiguidade Clássica fervilhavam ideias e conceitos sobre a infância, a criança e a educação.

Na Idade Média, também houve questionamentos sobre conceitos e representações da infância, que se podem encontrar nos postulados de Santo Agostinho (354-430). Os escritos de um dos mais influentes teólogos da era medieval trouxeram recomendações concisas sobre a educação no período da infância, onde se teve influências destes postulados na pedagogia por longos séculos e no ideário coletivo dos dias atuais, conforme Silva (2008).

Nessa época, ainda não se tinha uma concepção mais humanizada e regrada sobre a importância da infância, e a diferença principal entre uma criança e um adulto nessa época era mais quantitativa do que qualitativa, diante disso ela crescia sem valor e sem uma atenção específica, e seus afazeres e obrigações eram

puramente domésticos, além de serem comuns óbitos infantis em decorrência das negligências nos cuidados. A maneira como as crianças iam sendo criadas foi se modificando na idade moderna, no século XVII se iniciou a educação em ambientes escolares, mas as escolas eram distantes e os pais tinham que ir frequentemente na escola visitar seus filhos (ANGST et al., 2015).

Santo Agostinho reafirmou muitas ideias trazidas de conhecimentos e preceitos clássicos acerca da infância e a educação, dando ainda mais ênfase nas ideias de incompletude infantil, e com uma visão mais dramática da infância. Para esse teólogo do século IV: “Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original” (BADINTER, 1985, p. 55). A concepção agostiniana sobre a criança ainda fica mais evidente nas palavras de (COSTA, 2009, p. 52), que assim esclarece:

Para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura.

A infância vista por esses moldes, como um mal da humanidade, sem valor e sem especificidades, ou seja, o início da corrupção, que condena e que se deve uma libertação, “justifica” punições severas em prol da correção moral. Logo, a consequência inevitável desse tipo de pensamento, foram as formulações educacionais extremamente repressivas, e foram hegemônicas até por volta do século XVII, sendo assim, uma atmosfera de rigidez prevalecia tanto nas famílias, quanto nas organizações educativas (FERREIRA, 2013).

Ferreira (2013) reconhece que com todos esses aspectos sobre a infância e educação, nos períodos históricos de extrema relevância, torna-se necessária a constituição de novos valores e preceitos para a criança poder ter respeito e ser vista como um ser com direito à própria vida. A modernidade trouxe algumas transformações sociais importantes, dos saberes, e das práticas, do cuidado e da educação na infância e a atenção às crianças. Nela começaram a surgir novos discursos em relação as crianças.

De acordo com Badinter (1985, p. 149) foram necessários a formulação de três discursos que desencadearam novas atitudes em relação as crianças:

[...] para que as mulheres conhecessem as doçuras do amor materno e para que seus filhos tivessem maiores possibilidades de sobrevivência: um alarmante discurso econômico, dirigido apenas aos homens esclarecidos, um discurso filosófico comum aos dois sexos e por fim, um terceiro discurso, dirigido exclusivamente a família.

O primeiro deles, o discurso econômico, gerou o debate especificamente no final do século XVIII, quando a infância adquiriu um “valor mercantil”, sendo vista como uma riqueza econômica em potencial, além de garantia de poderio militar ao Estado. O segundo, o discurso filosófico, com os ideais de igualdade e felicidade individual. E o terceiro discurso, voltado para a forma da família, institucionalizada e focando na sobrevivência de seus membros, e de conformidade com Ferreira, (2013, p. 54), verifica-se que:

Os novos discursos e práticas elaborados sobre e para a criança, a infância e a família a partir do século XVII trouxeram desdobramentos importantes delineando a perspectiva que a temática assumiria nos séculos seguintes com a consolidação do projeto moderno de sociedade. Com ele surgiram novas questões sociais, culturais, políticas e econômicas e, principalmente, educacionais, que passaram a pautar o debate sobre a infância. Isso se deu, efetivamente, sob a égide da Modernidade. Deu-se também, nesse mesmo tempo histórico, a consolidação da concepção moderna de infância, compreendida como natureza infantil universal e, portanto, abstrata de infância. É sobre isso que falaremos na próxima e última seção deste capítulo.

A compreensão da infância em todas as epistemologias precisa ser dimensionada de um modo singular, em que as particularidades dessa fase importante da vida, na qual os desenvolvimentos integrais da criança serão o tempo todo potencializado por várias de suas ações. Devendo ser compreendido ainda que a infância não ocorre de modo único, nem de modo universal para todas as crianças. Deve-se desvincular as concepções de infância de um ideário de naturalidade que ainda não se atingiu, haja vista os dados de trabalho infantil, de abuso de crianças e adolescentes que são apenas alguns dos dados que mostram que debater as concepções de infância é de extrema necessidade atualmente, sendo mais eficaz o termo de infâncias no plural, exemplificando as pluralidades nessa forma de existência (FROTA, 2007).

A infância é detentora de direitos fundamentais para a vida de todos os cidadãos principalmente no que se refere as instituições de ensino, formais ou informais as quais precisam se desvencilhar das concepções em que a visão das crianças se dá de modo simplório, sendo apenas vistas como um receptáculo de

informações, um ser neutro que se submete a vontade dos adultos em seu redor. É preciso que as crianças sejam concebidas como sujeitos ativos em seu desenvolvimento que se dá de forma contínua, que possuem opiniões próprias, visões de mundo particulares, e que suas ações no mundo se dão de forma dinâmica e dialética (TOMÁS, 2007).

1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as primeiras creches surgiram no século XIX, mais precisamente em 1899, no Rio de Janeiro, criadas para abrigar os filhos de mães que precisavam ingressar no mundo do trabalho. Contudo, a preocupação real com o desenvolvimento se deu por volta de 1970, quando surgiram as escolas com a função de prevenir os problemas de aprendizagem, deixando de ter caráter assistencialista para ter um caráter educativo (ANGST et al., 2015).

Quando se concebe a educação como um direito fundamental, e compreendendo-a como uma ação transformadora, capaz de modificar a realidade do sujeito, ampliando ou restringindo suas visões de mundo e capacidade de abstrair os sentidos e significados existentes ao seu redor, os professores e profissionais deste campo assumem um papel de agentes sociais e políticos, no sentido de mediar o conhecimento, o acesso ao conhecimento, e aos modos de se compreender os conhecimentos, e cada ação ou omissão desses profissionais irão contribuir para a mudança ou para manutenção da educação na sociedade (FIGUEIRA et al., 2018).

Compreendendo a educação como um direito, cabe ressaltar que foram vários os processos históricos que resultaram nas concepções atuais que se tem da infância, grande parte das sociedades atuais associa e define a infância pelo ato e o verbo brincar. Mesmo diante dos altos índices de trabalho infantil, e práticas que condizem com as concepções mais antigas de infância, especialmente nos segmentos e as camadas mais desfavorecidos da sociedade, a fase da vida que ainda sofre com algumas práticas condenáveis frente aos parâmetros dos direitos humanos. A infância possui como uma de suas características definidoras o brincar, haja vista que o desenvolvimento integral do sujeito parte de práticas lúdicas, e

auxilia na concepção da infância mais convergente aos direitos humanos (QUEIROZ et al., 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) conceitua a educação infantil por um prisma mais institucional em que a ela é compreendida pela obrigatoriedade da matrícula para crianças acima de quatro anos, e que as vagas nas creches e pré-escolas devem ser ofertadas em localizações perto das residências das crianças. Pelo tópico da jornada, que precisa ter no mínimo quatro horas por dia para as matrículas parciais, e sete horas para as matrículas integrais. E finaliza apontando os princípios que as propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil precisam seguir:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 15).

A educação infantil, no Brasil, assim como a concepção de infância, ao longo dos processos históricos como a colonização, a industrialização, a democratização, foram ímpares em suas características, e as políticas públicas e as visões voltadas para a criança sofreram muitas alterações, sempre sujeitadas a um contexto em que os segmentos mais pobres quase sempre tiveram negados os acessos, mesmo que garantidos por lei (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Pedro (1997, p. 3) elabora uma oportuna síntese sobre a concepção de alguns teóricos acerca do desenvolvimento e o brincar:

Para Piaget e para Freud só a criança brinca. Para muitos etólogos, a criança brinca como os macacos e, neste brincar, vai aprendendo comportamentos sociais que viabilizam a sua entrada no grupo dos adultos. Para os antropólogos, o brincar foi e é a expressão mais prevalente do comportamento social das sociedades mais primitivas e o declínio do brincar na transição entre a infância e a vida adulta só passa a ter lugar nas sociedades tidas e ditas progressivamente mais civilizadas. De qualquer modo, três tradições escolásticas sobre o brincar inspiram o conhecimento científico atual. Piaget personaliza a primeira tradição e nela o brincar tem muito uma componente de adaptação em termos de desenvolvimento e é nessa medida que o brincar, para Piaget, tende e deve tender a desaparecer à medida que a criança se torna mais competente a lidar com objetos reais, com situações concretas, com o mundo tal como ele é. A segunda tradição identifica-se em pleno com a escola psicanalítica. Para Freud o grande objetivo em desenvolvimento é aprender a amar e a trabalhar. O brincar nunca foi muito valorizado por Freud, mas todos os

seus seguidores admitiram e defenderam o valor emocional do brincar e até alguns o quiseram utilizar nas suas terapias.

Diante do exposto se faz necessário em qualquer análise sobre as crianças compreender a concepção de infância vigente em cada época, na atualidade conforme a comunidade dos autores, especialmente diante dos novos fenômenos como o encurtamento da duração média da infância e das novas tecnologias que impactam o cotidiano. Sobre a característica ímpar da educação infantil, no Brasil, que embora seja garantida, quase sempre é dificultado o acesso dos segmentos mais pobres da população. E da importância em identificar se predomina uma concepção que valorize o brincar em consonância com os direitos humanos e com uma visão mais integral do desenvolvimento infantil.

2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO OU BRINCAR E APRENDER?

Nesta seção será enfocada a importância do lúdico na educação infantil, e como se entrelaça no comportamento e desenvolvimento humano, na formação cultural e social da criança. A fundamentação se deu baseada nos seguintes autores: Gumieri (2016), Siqueira (2012), Carlos (2017), Brancher (2006), Martins (2006), Araújo (2006), Figueira (2018), Lira; Rubio (2014), Santana (2016), Queiroz (2006), Rolim (2008), Sekkel (2016), Romera (2007), Dallabona e Mendes (2004), Niles e Socha (2014).

Gumieri (2016) destaca que a ludicidade e seus componentes são como elementos culturais, por estarem presentes em boa parte da história da sociedade antiga e moderna, e etimologicamente se origina do latim *ludos*, que pode ter a significação de jogo, ou qualquer atividade que distraia, e continua ressaltando que as atividades lúdicas são uma espécie de ação humana, que possuem como essência transmitir, assegurar e conservar a cultura do povo que as pratica.

No quesito da ludicidade envolvida no comportamento humano, pesquisas evidenciam que essa prática ocorre quase que de modo instintivo nos seres humanos, estudos antropológicos identificam que até mesmo anterior às influências advindas das culturas, mostrando que [a ludicidade] está presente e é um componente existente na composição dos seres humanos (SIQUEIRA et al., 2012).

O desenvolvimento infantil não pode ser desvinculado de duas instâncias importantes, que são as instâncias familiares e escolares, pois são nesses ambientes que a criança se insere de forma mais ativa. O contexto familiar imbuí nas crianças todo um arcabouço ideológico e social que se constrói ao longo do tempo, com cada membro adicionando algo de suas vivências pessoais, influenciando o ambiente. E a escolar será o espaço formal onde a criança irá desenvolver vários aspectos por meio de atividades direcionadas para fins específicos (CARLOS et al., 2017).

Para pensar a ludicidade na educação infantil, parte-se de uma premissa em que o lúdico ocorre tanto na esfera individual quanto na coletividade, mas se adotado nos componentes curriculares desta modalidade torna-se integrado, contagiante, significativo e potencializador de novas aprendizagens. Quando são

incorporadas práticas lúdicas às instituições formais da educação infantil, uma nova e diferenciada concepção de educação toma forma, a que admite os benefícios para o desenvolvimento, primando pela brincadeira, sendo possível brincar e aprender simultaneamente (BRANCHER et al., 2006).

Martins et al (2006, p. 12) salientam que:

Para que a brincadeira seja inserida efetivamente nos processos educativos é preciso, além de uma atitude favorável à mesma, uma mudança no comportamento que seja consoante com tal atitude. Embora uma mudança abrangente seja necessária (envolvendo aqueles que comandam as instituições escolares e estruturam a educação no país), isto não significa tirar a responsabilidade dos professores de educação infantil (incluindo aqueles que permanecem nas universidades) em relação à implementação da brincadeira, assim como de outras práticas também relevantes. É preciso que os professores reconheçam seu importante papel na determinação da qualidade dos programas de educação infantil, buscando meios para permitir a melhor forma de utilização da brincadeira nesse contexto.

Quando se observa o brincar pelo prisma de sua alta relevância no desenvolvimento infantil, um dos fatores a considerar é o ato do brincar como sendo constantemente alimentado pela cultura que o cerca, e pela cultura vigente na época que essa atividade é realizada, marcada no tempo e no espaço, delimitando e influenciando o brincar de diversas formas, seja no seu modo de agir, ou no modo de pensar e estruturar a brincadeiras. Estas vão sendo aprendidas pelas crianças, que irão perpetuar certos aspectos da sociedade em maior ou menor grau, por isso se diz que é pelo lúdico, é pela brincadeira que as crianças vão se apropriando dos cenários humanos reproduzindo as ações adultas, e aprimorando os conhecimentos sobre como ocorrem as relações, aprendendo a brincar, e diante disso a criança brincando aprende (ARAÚJO, 2006).

Quando os enfoques se dão na educação infantil o/a professor/a é ainda mais implicado/a na dimensão pedagógica em consonância com a social, pois essa/a profissional irá lidar cotidianamente com a intencionalidade e a responsabilidade educativa direcionada ao desenvolvimento e aos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Unindo as comprovações científicas sobre as teorias da neurociência e da psicologia, que comprovam que nessa fase as potencialidades de aprendizado são consideráveis, desde a infraestrutura física, cognitiva, emocional e social (FIGUEIRA *et al*, 2018).

Sabe-se que boa parte dos fenômenos e características culturais possuem raízes e estão sujeitas as construções sócio-históricas, também resultantes das

interações entre os indivíduos, entre eles e os objetos à sua volta, e os usos que dão às práticas que estão envolvidas. A ludicidade é compreendida de diferentes modos, dependendo da região do mundo em que se baseará as análises, e do tempo histórico que estiver sendo considerado, além do aspecto coletivo e comum as análises sobre a ludicidade se fazem presentes também os aspectos idiossincráticos de cada região, família ou pessoa, os agrupamentos humanos costumam impor novas, e destituir de antigas características de muitos fenômenos, inclusive a ludicidade (LIRA; RUBIO, 2014).

O comportamento humano é envolvido por aspectos lúdicos desde o nascimento do sujeito. Uma concepção de infância que alie o lúdico as práticas pedagógicas ganha força com os novos estudos que atestam a alta eficácia dos aspectos lúdicos na educação infantil, em que se admite melhoras significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Trabalhar o lúdico nesta modalidade de ensino, diante de práticas mais tradicionais e mecanicistas de ensino, é assumir um caráter pedagógico com uma intencionalidade, com um foco, com uma epistemologia e uma ótica de desenvolvimento bem diferentes, em que o/a profissional compreende o brincar como mediador, uma ponte ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento, em que a realidade se adapta e se vincula às vivências da criança (ARAÚJO, 2006).

As brincadeiras, de modo geral, constituem atividades com começo, meio e fim em si mesmas, mas a imaginação das crianças dita os ritmos ressoando em seus contextos sociais, culturais, familiares dentre outros. Os atos do brincar são mantidos pelo prazer, e pelas oportunidades ofertadas para que elas brinquem livremente e o lúdico se mantenha exercendo seu grande papel no desenvolvimento (MARTINS *et al*, 2006).

O brincar em alguns contextos pode ser comparado ao processo científico. O modo clássico de se fazer ciência vê as crianças como cientistas, pois quando brincam, utilizando a criatividade, fazem seus questionamentos, expõem suas dúvidas, e processam a exploração dos diversos novos fenômenos que se apresentam na realidade, com o objetivo de compreender como se manifestam, como é a forma concreta, podendo assim testar e rejeitar hipóteses, ou seja, pelo brincar a criança percorre o percurso científico potencializando suas competências e habilidades (MARTINS *et al.*, 2006).

A ludicidade então contempla nesse contexto uma forma de aprendizagem, ao associar o processo de ensino aprendido com as potencialidades do lúdico no desenvolvimento infantil. O lúdico está atrelado ao brincar e ao aprendido, e ambos os caminhos convergem no suporte educacional que possibilitará à criança representar e expressar sua realidade por intermédio das brincadeiras direcionadas ou não pelo profissional da educação que exercerá o papel de mediador, lançando mão da ludicidade para orientar e direcionar processos educacionais na educação infantil (LIRA; RUBIO, 2014).

Santana (2016 p.16) salienta que:

No contexto de educação, o brincar não deve ser considerado apenas como uma forma de divertimento, pois possibilita à criança aprender e desenvolver as interações sociais. Por isso, a brincadeira deveria estar mais presentes na prática educativa direcionada às crianças com o transtorno do espectro autista. Porém é preciso que o professor tenha orientação e uma capacitação para superação de barreiras no processo de inclusão. Embora o senso comum apregoe que crianças com autismo têm dificuldade em brincar, essa ideia não se sustenta e que os professores dispostos a tentar, poderão se surpreender com a participação dessas crianças. O brincar como recurso educativo merece atenção e espaço no processo de ensino-aprendizagem. O professor que desenvolve sua ação pedagógica compreendendo que a aprendizagem e desenvolvimento também podem ocorrer com criança de “singularidade concreta/visível”, ultrapassa os limites arraigados do processo educativo e demonstra que é possível ter uma prática de inclusão.

Existem processos de descobertas em diversos âmbitos, quando é permitido à criança vivenciar o lúdico em seu contexto educacional, a descoberta de si mesma nas implicações ao criar e resolver as situações advindas do modo como a ludicidade foi posta para ela, vivenciar a exploração do ambiente ao seu redor e instigar as investigações e descobertas dos estímulos e sensações que a cercam, e o descobrimento da potencialização dos aspectos sociais, em que um facilitador, um/a mediador/a desse processo entre o lúdico e a aprendizagem, coloque nesse caminhos as interações e os trabalhos em equipe, nas quais as brincadeiras, as ações lúdicas que cada criança está exercendo, ressoem de algum modo na sociabilidade que a ludicidade traz (QUEIROZ et al, 2006).

Winnicott (apud SEKKEL, 2016, p. 8) comenta sobre a influência da cultura que:

[...] ilumina em profundidade o sentido do brincar na vida do indivíduo e da cultura. Na brincadeira, aquilo que inicialmente nos é acessado pelos

cuidados ambientais, que são as ações maternas mediadas pela cultura, é por cada um reinventado. Não há um processo de transmissão cultural que conserve exatamente o que é transmitido. Ao nos apropriarmos da cultura a reinventamos, e esse processo marca a nossa experiência. Essas marcas são as diferenças que nos constituem e que poderemos transmitir como nossa leitura do mundo às futuras gerações

Vygotsky ressalta que os brinquedos e a ação lúdica servem para o desenvolvimento de um aspecto cognitivo muito importante, que é a diferenciação entre os significados e as ações, levando a criança a ser independente dos aspectos físicos que a rodeiam, e o lúdico passa a ter assim aspectos bem mais efetivos na inserção do processo ensino aprendizagem no brincar das crianças. O lúdico como uma ação pedagógica, pode superar muitas das dificuldades encontradas nessa fase do desenvolvimento infantil, dando mais protagonismo, leveza e efetividade aos cotidianos escolares, pois dará condições bem mais elaboradas de aprendizagem (ROLIM et al., 2008).

Sobre o lúdico Niles e Socha (2014, p. 85) descrevem que:

[...]O brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta, expressão livre, pois, quando a criança brinca, ela aparece mais madura do que ela é, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas de forma simbólica. Assim, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade. O lúdico tem a principal e global finalidade de favorecer o desenvolvimento da pessoa humana numa dinâmica de inter-atuação lúdica. Especialmente, estimulando o processo de estruturação afetivo-cognitivo da criança, socializam criativamente o jovem e mantêm o espírito de realização no adulto. A brincadeira deve estar presente na educação infantil, não para ocupar tempo, mas serve para que a criança passe a desenvolver a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, que vai levá-la a ampliar os seus valores e agrupar-se de um modo sadio com as pessoas.

Os mundos nos quais a criança interage dialogam com o contexto onde vive, portanto, são indissociáveis as questões socioeconômicas, culturais, sociais dentre outras influências que se farão presente nas brincadeiras, seja no nível de ludicidade aplicada nos brinquedos, seja nas questões que a criança externaliza, imitando comportamentos de adultos. Por isso, é importante os mediadores estarem focados e atentos às mensagens implícitas que a criança transmite durante suas brincadeiras (SEKKEL, 2016).

A função lúdica e a função educativa, que advém dos ambientes educativos nas instituições formais e não formais de ensino, devem oferecer um equilíbrio, para que o desenvolvimento seja alcançado de forma natural e coerente para as idades das crianças. Nesse cenário a utilização de brinquedos, de brincadeiras e de jogos que serão apresentados para as crianças em um ambiente organizado pelo/a mediador/a desse processo ensino-aprendizagem, possibilitarão o ensino e a fixação de diversos aspectos educacionais e desenvolvimentais das crianças (ROMERA et al., 2007).

As observações relacionadas a estes comportamentos compõem um material eficiente para propostas de intervenção em um contexto mais educacional, em que as semelhanças e divergências nos modos de brincar das crianças presentes em determinado contexto. E podem indicar as diferenças sociais entre elas, e indicar os parâmetros de desenvolvimento daquelas que frequentam a escola como sendo um local apropriado para fomentar a convivência e a cooperação entre os sujeitos, por isso, é preciso atentar aos aspectos que envolvem os sinais expressos nas brincadeiras (SEKKEL, 2016).

A ludicidade é um termo que por essência está ligada a infância, e aos conteúdos infantis, e a área da educação se beneficia muito da exaltação e valorização do lúdico, que irá ressoar em diversos âmbitos no desenvolvimento integral das crianças, os discursos das áreas pedagógicas convergem para que os processos educativos sejam beneficiados com o lúdico sendo integrado aos currículos escolares (ROMERA et al., 2007).

Os currículos por muitas vezes são fechados em si mesmo, no sentido de que não estarem abertos para novas propostas, para metodologias ativas que busquem a integração entre os indivíduos principais do meio educacional, que não dão aos mesmos um tom de protagonismo das suas ações, e adicionar a ludicidade aos currículos proporciona essa interação, esse protagonismo, que as metodologias se apresentam de forma mais leve, salutar e eficaz para os mesmos.

O desenvolvimento integral das crianças, assim como os meios que levarão ao aprendizado, partem da premissa que as crianças sejam agentes de sua própria história e tornem a experiência escolar algo agradável e salutar. E que as atividades e exercícios fiquem repletos de significados e sentidos, e que a criança, a partir desses conhecimentos, passe a reproduzi-los em seu contexto cotidiano (ROMERA et al., 2007).

A aprendizagem é bem mais rica quando levada para fora dos muros das instituições de ensino, quando os conteúdos ensinados e transmitidos nas salas de aula possam fazer sentido prático no cotidiano de todos os alunos, para isso é necessário que os currículos, propostas e metodologias levem em consideração os contextos de cada aluno, trazendo realidades vividas com exemplos e dinâmicas que conduzam os alunos a se verem representados nas aulas, para que assim levem esse aprendizado aos mais diversos contextos do seu cotidiano.

O lúdico está tão intrinsecamente ligado às brincadeiras e à educação infantil, que além do brincar ser um direito, se torna quase que uma necessidade básica da infância, uma necessidade de sobrevivência, se comparado com a nutrição, com a saúde, com a moradia e com a própria educação. Pois uma criança que cresce sem um desses elementos tem uma chance maior de desenvolver alguns déficits importantes, esses elementos aliados e consonantes podem acarretar um grande potencial infantil, se o equilíbrio ocorrer entre a necessidade de brincar, de criar, de estudar, de aprender e de vivenciar novas experiências, daí, as atividades lúdicas vão se tornar ainda mais significativas na vida dessas crianças, descobrindo e inventando seus próprios mundos de interações (DALLABONA; MENDES, 2004).

Romera et al. (2007, 139) ressaltam a importância dos brinquedos como potencializadores do aprendizado, ou à medida que

[...] brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, não existe um sistema de regras que organize sua utilização. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo propõe, além do mais, um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. O termo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. O brinquedo, sendo representado por um material, é sempre objeto suporte de uma brincadeira, exercendo a função de estimulante para fazer fluir o imaginário infantil. Nesse sentido, não tem o brinquedo a necessidade da industrialização, uma vez que, para a criatividade da criança, um cabo de vassoura se transforma em cavalo, um carretel amarrado a uma linha pode tornar-se um carrinho, uma espiga de milho vira boneca, que, aliás, é uma filhinha, é um bebê, e então já é gente.

Os atos lúdicos possuem uma natureza de leveza que potencializa a imaginação e a criatividade das crianças. E a aplicação do jogo nos sistemas educacionais de um modo efetivo, consciente e consistente, irá possibilitar as crianças uma exploração de modo livre, em que o pragmatismo é substituído por elementos que motivem a expressão de si mesmas, que os momentos lúdicos

possam ser inspiradores e harmoniosos nas suas vidas. Diante disso, as orientações dos/as profissionais da educação, mediadores/as desse processo, devem ter ações bem diretivas que permitem a ludicidade, a expressão das personalidades, portanto, as condições de aprendizagem devem ficar cada vez mais evidentes (ROMERA et al., 2007).

Dallabona e Mendes (2004, p. 109), ressaltam que:

[...]Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da educação infantil. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros. É preciso respeitar o tempo de a criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente.

Do ponto de vista das regulações, a Educação Nacional compreende três níveis básicos de ensino, que são: a educação infantil, a próxima etapa que é o ensino fundamental e o ensino médio. A parte voltada à infância estritamente é a educação infantil, sob a responsabilidade das instituições especializadas para atender crianças entre zero e cinco anos de idade, usualmente conhecidas e estabelecidas no País, que são as creches e pré-escolas (NILES; SOCHA, 2014). Esta modalidade, em sua dimensão pública, é da responsabilidade dos municípios. E, de modo geral, a sociedade a entende como um lugar de cuidar e brincar, mas que não se reduz a isso.

O ato de brincar por meio de atividades lúdicas na educação infantil vai aumentando a independência e tomada de decisão dos alunos, qualidades extremamente relevantes e necessárias na atualidade, estimulando diversos meios de aprendizagem e aumentando a sensibilidade sensorial como a auditiva e a visual, as habilidades cognitivas e motoras, que serão exercitadas através dessas atividades lúdicas nos ambientes educativos. É deveras importante para essa etapa da vida, pois brincando as crianças vão construindo seus conhecimentos (DALLABONA; MENDES, 2004).

Pensar a educação infantil parte da premissa de não trazer as atividades e os currículos para o mundo adulto, mas sim adentrar por completo na realidade das crianças, para que elas possam a partir de suas experiências e desejos serem agentes de seu próprio caminho de desenvolvimento. Os/as profissionais da educação precisam ter um respeito e olhar atento para essa etapa da vida, sabendo reconhecer as particularidades advindas desses sujeitos, para que habilitem um mundo de novas possibilidades no qual o aprendizado será uma consequência prazerosa e significativa na vida desses sujeitos, e que as intervenções dos adultos nesse contexto sejam para fortalecer e proteger os direitos da infância, ao lazer, a educação e a capacidade de vivenciar o lúdico nas instituições escolares (DALLABONA; MENDES, 2004). E atingir, desse modo, o desenvolvimento integral.

Como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 20):

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art.30. A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de até três anos de idade; Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Os diversos processos de adaptação que a criança passa ao longo de sua vida são facilitados se forem oferecidos em consonância com as capacidades lúdicas existentes nos ambientes que fornecem conquistas emocionais, sociais, cognitivas e físicas, quando coordenados de modo flexível e intencional, porque as potencialidade de adquirir aprendizados aumentam em um ambiente organizado em que o lúdico possa ser juntamente com as crianças os atores principais desse espaço. Uma criança que não brinca pode ter “[...] problemas de inibição psíquica ou cognitiva, mesmo uma que uma criança viva numa penúria, ela brinca com qualquer objeto de forma lúdica, porque é inerente ao ser humano” (NILES; SOCHA, 2014, p. 80).

O/a educador/a é tão importante quando o brincar em si nesse processo, pois cabe a esse/a profissional ter os conhecimentos para aplicar o lúdico em suas práticas de ensino cotidianas, o currículo precisa ser estruturado tendo o brincar como elemento fundante de todas as atividades visando o desenvolvimento integral

das crianças, permitindo e sempre favorecendo o brincar, criando contextos e situações em que elas sejam atuantes como cidadãos e como crianças, respeitando todas as singularidades das infâncias de um modo geral, primando pela saúde e pelo respeito voltados ao desenvolvimento infantil (NILES; SOCHA, 2014).

Diante do exposto, a resposta ao questionamento “Aprender Brincando Ou Brincar e Aprender?” se faz relevante, haja vista que a incorporação das questões lúdicas para compor e complementar os currículos educacionais são de fato benéficas. Práticas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz no que tange a integração, a participação, e a apreensão dos conteúdos que são aliados ao lúdico, aprender brincando, e as relações entre o brincar e o aprender devem se tornar quase que simbióticos, no sentido que ambos convergem de modo amplamente efetivo na concretização do processo ensino-aprendizado.

3 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção será analisada a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na educação infantil e como está relacionado e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Os teóricos adotados para fins de argumentação foram: Sekkel (2016), Queiroz (2006), Rolim (2008), Pfeifer (2009), Silva (2015), Santana (2016), Guará (2009), Santana (2016), Carlos (2017), Simon; Kunz (2014), Angst (2015), Araújo (2006), Pedro (1997), Figueira (2018), Vigotski (2008), Palma (2017), Silva (2017), Salles e Parente (2002), Pinho (2018), Souza (2016), Porto (2014), Lima (2018).

A forma como o brincar se relaciona com a integralidade do ser em seu desenvolvimento pleno, o coloca como uma importância fundamental na vida das pessoas, seja em termos de saúde ou de cognição. A criança por meio de suas brincadeiras internaliza os objetos e os fenômenos e dá aos mesmos um significado único que irá lhe ajudar a lidar com as dinâmicas do mundo que a cerca. O brincar se dá basicamente entre mundos, o onírico em que os sonhos serão passíveis de realização por meio das brincadeiras, o imaginário, onde a criança cria seus mundos e o real, quando interage e reage aos objetos ao seu redor, expressando sentimentos, fantasias, valores e ascendendo em seu desenvolvimento (SEKKEL, 2016).

Nas últimas décadas, os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano expandiram de modo quase que exponencial, desse modo, as diversas áreas do conhecimento como a neurologia, a psicologia, a antropologia, e a biologia buscaram compreender como os seres humanos se desenvolvem e interagem com as alterações ocorridas no mundo ao seu redor. Com isso o interesse pelos fenômenos do mundo em correlato com os efeitos cognitivos foram ganhando cada vez mais pesquisas, nos diversos âmbitos da ciência (QUEIROZ et al, 2006).

Ao se tentar conceituar a palavra brincar, se compreende a abrangência dos diversos significados atribuídas a ela, contudo, um bom contingente de definições entra em consonância quando associam o brincar as ideias de distração, de ludicidades, diversão e agitações sem teor avaliativo ou punitivo (ROLIM et al., 2008). O brincar em si sofre diversas influências do ambiente, seja ele físico, cultural ou social. Cada sujeito e cada elemento que compõem a relação que envolve o

brincar com ações e ideais também influenciam e interferem no modo como se ocorre. As características particulares dos sujeitos entram nessa relação, definindo os limites e as potencialidades das brincadeiras, assim, como seu ambiente, que traz uma história, que possui uma intencionalidade, e está localizado em um tempo e um espaço que definem em muitos contextos a posição social dos membros da comunidade (PFEIFER et al., 2009).

Os atores principais que darão forma a esse fenômeno do brincar precisam ser concebidos pelos seus observadores, pelos seus mediadores como seres singulares, que agem ativamente em seu ambiente e são produtores de conhecimento, em que suas experiências e vivências relacionadas ao seu brincar possam ser valorizados e reconhecidos por suas atitudes e conquistas. O modo como vão interagindo com o espaço ao seu redor e começando a se identificar como sujeitos únicos e passar a separar suas aprendizagens no mundo concreto com as diferenças existentes advindas da imaginação é outro aspecto relevante em se pensar os atores do brincar, além de compreender melhor as totalidades e as singularidades, os ambientes como um todo, e ir separando os animais, as cores, os objetos e indo cada vez mais se apropriando de seu espaço (SILVA et al, 2015).

Quando se parte do pressuposto que o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro humano são correlatos, e aliados as influências sócio-históricas e culturais, a brincadeira seja nos espaços formais ou informais de ensino, se intensificará diante das diversas relações e interações que essa criança irá ter acesso, e o nível das mediações que serão aplicadas nesse contexto (SANTANA et al., 2016).

O brincar como princípio educativo, dentro e fora dos âmbitos escolares, é uma das atividades que mais interfere positivamente no desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras e das atividades lúdicas na primeira infância vai se estabelecendo contato, vivências e interações com o mundo ao seu redor, seu campo de visão, de memorização, de audição, de vários outros aspectos de seu corpo e intelecto vão se desenvolvendo de forma potencializada com as brincadeiras que o coloquem em contato com os diversos estímulos em sua volta. As decorrências desses atos lúdicos vão além do puro desenvolvimento, envolvendo sensações de prazer, de descoberta, mistérios, impulsiona os aspectos criativos, e a criança vai tendo acessos as suas potencialidades e autoconhecimento, além de

viver e reviver por meio da imaginação e das brincadeiras, situações que lhe causem os mais diversos sentimentos (PFEIFER et al., 2009).

Guará (2009) compreende que o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil passa por atribuir às práticas educativas ações que o assegurem, que as ações pedagógicas visem ampliar potencialidades em âmbitos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e psicológicos, além de possuir um amparo legislativo e jurídico na Constituição, que prevê a aplicação dos meios que asseguram o desenvolvimento integral infantil, seja no âmbito da educação formal, ou para a sociedade em si por intermédio de políticas públicas. Guará (2009, p.3) relata que:

Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para desenvolvimento integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. O tema do desenvolvimento integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/ 96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X) (GUARÁ, 2009, p. 03).

Nas últimas décadas, os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano expandiram de modo quase que exponencial, as diversas áreas do conhecimento como a neurologia, a psicologia, a antropologia, e a biologia buscaram compreender como os seres humanos se desenvolvem e interagem com as alterações ocorridas no mundo ao seu redor. Com isso o interesse no ato de brincar foi ganhando cada vez mais pesquisas, seja no âmbito educacional ou no âmbito familiar (QUEIROZ et al, 2006).

O lúdico é facilmente percebido nos diversos e amplos meios que o brincar se expressa, esse ato possibilita aos educadores com olhares atentos se situar aos níveis de desenvolvimento que a criança está, o que consegue e o que não consegue realizar, como se expressa e os modos como interage com seus pares. A brincadeira é estritamente uma atividade social que sofre influências do contexto onde está inserida, e em um movimento dialético também influencia o meio ao seu

redor, a criança está sempre em evolução, em processo de aprendizagem, e as brincadeiras também se modificam constantemente, atendendo as novas demandas que as etapas de desenvolvimento apresentam (SANTANA et al., 2016).

O brincar é um aspecto tão relevante na vida das crianças, e tão impactante no desenvolvimento integral que um ciclo de vida em que esta prática esteja ausente, pode acarretar diversos problemas, incluindo transtornos emocionais e do desenvolvimento, quando se concebe o brincar como atividade principal das crianças, uma atividade que é realizada independente da cultura, e com as mudanças históricas sobre as concepções e importância do brincar, um ambiente em que essa atividade seja privada e não ofertada de modo regular, é bem prejudicial ao desenvolvimento integral (CARLOS et al., 2017).

Carlos et al. (2017, p. 4) ressaltam que

[...]o brincar é uma atividade inerente à criança e de suma importância a seu desenvolvimento emocional, precisando ser estimulado na escola. Durante o brincar, por meio de observações, o professor tem oportunidade de conhecer a criança e, de posse de suas características, orientá-la, acolhê-la em seus momentos de dificuldade. A atividade lúdica é um meio que a criança utiliza para que seja vista, reconhecida e amparada.

As várias abordagens, epistemologias e proposições teóricas contemplam o tema do brincar na educação infantil, e salientam a sua importância, haja vista que a criança ao brincar se manifesta livremente, se movimenta expandindo seus horizontes e potencialidades e dialoga com mundo de modo eficiente, lúdico e prático (SIMON; KUNZ, 2014).

Alguns teóricos também assinalam a importância do brincar para o desenvolvimento, Freud relatava as observações de seu neto e implicou em seus estudos o papel essencial que o brincar tinha para a infância, pois por meio desta era possível se comunicar e elaborar conflitos. Já Winnicott relaciona o brincar com interferência direta na saúde e no crescimento, e pelos atos lúdicos em sua essência expressa e potencializa a criatividade, desencadeando vários outros benefícios para o desenvolvimento infantil (ANGST *et al*, 2015).

Um dos autores mais influentes nos estudos sobre a interação entre o lúdico e o desenvolvimento humano, principalmente na fase da infância, foi Vygotsky que concebia o desenvolvimento sobre a ótica da dimensão intrapessoal, e o aprendizado pela ótica da dimensão interpessoal, diante dessas dimensões os

processos de ensino-aprendizagem vão desencadeando processos internos de desenvolvimento, dando um foco especial aos modos lúdicos que devem ser aplicados a educação infantil, para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, os aspectos cognitivos, emocionais, e interacionais ganham uma importância por irem em consonância com as maturações cognitivas e biológicas (ARAÚJO, 2006).

Os estudiosos que ampliaram as teorias de Vygotsky sobre aprendizagem, como Leontiev, deram um enfoque especial ao desenvolvimento cognitivo das crianças, em convergência com as atividades que os sujeitos desse processo realizavam. E como as atividades práticas ganham importância por serem as atividades predominantes em determinadas fases da vida, e as determinantes das crianças concentram-se no brincar, abarcadas pelo lúdico, e que vai se apropriando das produções sociais e culturais da sociedade nas quais estão inseridas, portanto, é por meio das atividades práticas, as brincadeiras, que vão tomando posse do mundo à sua volta, através das ludicidades em que a imaginação age, reproduzindo ações humanas, resolvendo conflitos dentre outros fatores (ARAÚJO, 2006).

O brincar como atividade prática da infância se faz presente em basicamente todas as culturas, e sobre os aspectos biopsicossociais e do desenvolvimento integral, portanto, possui um grande impacto e por isso suscita diversas pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento distintas. As crianças, independentemente de suas classes sociais e de seu gênero, em algum grau brincam em sua vida, sejam mais abastadas economicamente, ou aquelas que nascem em um ambiente em que desde cedo precisa trabalhar de forma ilegal com os familiares para ter o que comer, e que brincam com sua imaginação, criando situações novas e fantásticas em busca de um escapismo para sua realidade (PFEIFER et al., 2009).

O ato de brincar evoluiu tanto que atualmente é compreendido por boa parte da sociedade como direito fundamental das crianças, seja de modo social ou educacional, pois com o fomento das diversas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, foi e continua sendo comprovado os benefícios para o desenvolvimento em vários aspectos das crianças. Verifica-se que este ato se traduz em prazer e nos aspectos leves e recreativos, a criança potencializa suas áreas de desenvolvimento, ampliando sua capacidade cognitiva, física, além de melhorar seu senso geográfico-espacial na exploração do espaço ao seu redor (QUEIROZ et al., 2006).

Sem dúvida, um dos grandes desafios é promover a reflexão de que o brincar, além de um grande potencializador do desenvolvimento, é um direito de todas as crianças, direito a sua vida, ao seu lazer e essencialmente direito ao desenvolvimento (PEDRO, 1997). A perspectiva que se tem do brincar, denota que as potencialidades lúdicas são uma aprendizagem social, que irão agir em conjunto com as demais aprendizagens e modos de desenvolvimento das crianças, o lúdico sendo aplicado a educação infantil se torna um mecanismo favorável a maturação biológica e intelectual das crianças, auxiliando no desenvolvimento da imaginação, e compreensão do mundo e de si mesmas de forma educativa, divertida e interativa para o contextos educacional infantil (FIGUEIRA et al., 2018).

Pela ótica do desenvolvimento, a brincadeira e suas potencialidades lúdicas são a forma predominante das atividades práticas nessa fase da vida das crianças, o brincar não apenas satisfaz as necessidades prazerosas, mas fornece meios de se realizar os impulsos e a imaginação. Nessa fase é por meio das brincadeiras que as necessidades específicas serão realizadas, e a imaginação dá os meios para que essas necessidades sejam sanadas (VIGOTSKI, 2008).

Ler o mundo é uma habilidade importante para que os sujeitos possam ser cidadãos e capazes de exercer sua cidadania. E esse processo inicia na infância, pelo brincar, em que as dinâmicas da realidade vão se desvelando para a criança em suas brincadeiras, construindo conexões e elaborando seus métodos de compreender o ambiente ao seu redor, agindo com intencionalidade nas ações ao seu redor, e a cada nova interação são acrescentados novos conceitos e sentidos sobre os objetos e a realidade (PALMA, 2017).

Palma (2017, p. 3) ressalta que:

Inúmeros estudos têm evidenciado a necessidade de a ludicidade ser vivenciada e promovida como dimensão fundamental da formação humana, tanto nos contextos informais quanto formais, uma vez que, ao brincar, as crianças adquirem competências sociais e pessoais fundamentais para a sua vida cotidiana com repercussão ao longo da vida, (re)conhecem suas capacidades e limites, aprendem a superar-se, edificam suas estruturas mentais e emocionais, preparando-se para assumir o(s) seu(s) papel(éis) na sociedade.

Um dos aspectos que é beneficiado pela ludicidade como método de ensino aprendizagem na educação infantil é o desenvolvimento emocional, que é um componente complexo e um dos componentes com maior dificuldade de observação

direta, necessitando de um olhar mais direcionado e atento as especificidades das crianças. Ter a ludicidade como foco em um cotidiano escolar irá facilitar os componentes emocionais, e os avanços significativos nas questões emocionais poderá ser observado nos relacionamentos das crianças consigo mesma e com seus pares, o brincar como instrumento socializador é uma oportunidade de elaborar seus conflitos, externalizar suas questões, e por meio das brincadeiras e do lúdico seguir um caminho mais concreto e estável em seu desenvolvimento (SILVA et al., 2017).

Expressar e elaborar os componentes emocionais por meio da ação lúdica fornece as crianças o desenvolvimento por meio da confiança e da construção dos vínculos. O brincar é uma atividade básica das crianças e por meio dela é possível observar, e intervir de modo eficaz nas especificidades de cada aluno, nesse ato elas precisam e devem ser reconhecidas, vistas e amparadas, o momento lúdico na educação infantil, é um dos modos mais potentes de fornecer e monitorar o desenvolvimento integral (SILVA et al., 2017).

Quando se analisa o aspecto mais específico do desenvolvimento, que é o emocional, se tem um dos âmbitos mais complexos e onde se encontra muitas dificuldades, dentre elas as dinâmicas do mundo moderno, a velocidade das informações e das relações, podem ter alto impacto em outros aspectos do desenvolvimento se não for tratado de modo atento e eficaz pelos mediadores em torno das pessoas. Diante disso, o brincar se torna ainda mais importante quando tratado de forma lúdica e direcionado para possibilitar a manifestação de vários sentimentos, de expressões, a ponde de quando realizar suas ações que mostrem suas angústias e aflições, e que pelo brincar irá conseguir lidar melhor com essas questões de forma dinâmica e social (CARLOS *et al*, 2017).

Um dos autores mais influentes nos estudos tanto sociais, educacionais e neurológicos, Vygotsky, salientou que quanto mais interações as crianças vivenciarem, melhor serão suas relações com o meio ao seu redor, possibilitando-as ampliar potencialidades específicas dessa fase do desenvolvimento. Diante dessas afirmações, as brincadeiras se tornam agentes potencializadores desse desenvolvimento, nas quais as formas de existir no brincar irão ampliar os sentidos, significados e signos que a criança irá entrar em contato, vão auxiliar no desenvolvimento cognitivo, impulsionando a inteligência, a criatividade, a memórias,

todas as funções executivas ²serão beneficiadas diante dessa prática, a brincadeira por si mesma, ativa e mantém essas potencialidades cognitivas (PALMA, 2017).

Pinho (2018) ressalta que o desenvolvimento integral é potencializado pelas brincadeiras, pois, existem mecanismos no cérebro humano que vão permitindo ligações e altas conexões em processos responsáveis pela atenção, pelo processamento das informações que ativam áreas do cérebro e que impulsionam a cognição. O brincar vai oferecendo as crianças diversos novos estímulos, que vão sendo produtivos, ou não, dependendo das interações e significações que a criança irá fazer a partir das brincadeiras, organizando as novas informações em seu cérebro e preparando novos meios de ação para fixar os novos conhecimentos.

Salles e Parente (2002) apontam que os processos que envolvem o brincar são complexos, e as brincadeiras vão envolvendo toda uma mobilização de recursos cognitivos e energéticos do organismo, que irão exigir muito das funções cognitivas para manter a atenção, processar as informações e guardar conteúdos, portanto, cada processo pode ser estudado por distintas áreas do conhecimento, devido aos vários processos cognitivos envolvidos disparados pelo brincar.

Pinho (2018, p. 81) assinala que:

É possível aprender, desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos graças à capacidade que o cérebro possui de modificar-se. A aprendizagem consiste em modificar o cérebro por meio da prática pedagógica, compreendendo-o como um “órgão social”. Essa modificação é possível devido à neuroplasticidade cerebral, que é a capacidade que o cérebro tem de, por meio da interação social ou de estímulos do ambiente, “modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma”.

O brincar, então, contempla nesse contexto uma forma de aprendizagem, ao associar o processo de ensino aprendido com as potencialidades dos atos que a brincadeira se realiza no desenvolvimento infantil. O lúdico nas crianças está atrelado ao brincar e ao aprendido, e ambos os caminhos convergem no suporte educacional que possibilitará representar e expressar sua realidade por intermédio

² As funções executivas consistem em um conjunto de processos cognitivos integrados que permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar a eficácia e a adequação desses comportamentos abandonando aqueles que se mostram ineficientes em prol dos mais adaptativos e, assim, solucionar problemas imediatos, em médio e longo prazo. As funções executivas envolvem diversos componentes seriados como a volição, o planejamento, a ação proposital e o desempenho efetivo. Os componentes das funções executivas são: a) a capacidade de inibir ou adiar uma resposta; b) o planejamento estratégico da sequência de ações; e c) a manutenção de uma representação mental da tarefa, incluindo informações sobre os estímulos relevantes e o objetivo pretendido (MATA *et al*, 2011).

das brincadeiras direcionadas ou não pelo/a profissional da educação que exercerá o papel de mediador, lançando mão da ludicidade para orientar e direcionar processos educacionais na educação infantil (PINHO, 2018).

Muitos autores das áreas pedagógicas, psicológicas e neurológicas vêm ressaltando que as capacidades cognitivas que são desenvolvidas na infância de modo quantitativo e qualitativo, são bem maiores do que as que serão desenvolvidas ao longo da vida, e que o ser humano sempre está se desenvolvendo. Contudo na infância isso ocorre com uma velocidade maior, podendo aprender mais rápido e mais conteúdos, significar e internalizar os objetos que compõem sua realidade de modo deveras eficaz, nessa etapa inicial da vida. Diante do exposto, o brincar proporciona, as histórias, as brincadeiras que serão advindas dessas histórias, os desenhos, que irá desencadear várias situações que auxiliarão em várias competências e habilidades atendendo as especificidades do desenvolvimento infantil (SOUZA, 2016).

As primeiras brincadeiras das crianças ganham uma conotação especial, quando se leva em consideração toda a construção, toda a maturação do ser humano, seja biologicamente, cognitivamente, socialmente, culturalmente, pois é na infância que se iniciam os contratos sociais e a “tomada de posse” do mundo. O brincar traz um universo totalmente novo, com histórias diversas que se diferenciam e se unificam em pontos essenciais, as morais, os comportamentos e a exemplificação de contextos e situações, que irão preparar a criança para uma vida em sociedade com foco na assertividade, as culturas da região se unem as culturas dos diversos povos do mundo, vão se multiplicando na criação de novos sujeitos complexos e atuantes em suas realidades (PORTO, 2014).

Contudo, a inserção do brincar no mundo infantil deve-se ser feita mediante alguns cuidados e diretrizes, para respeitar as idiosincrasias dos atores ativos nesse processo, os momentos das brincadeiras podem ser aplicados em momentos específicos para ir ao encontro das potencialidades do desenvolvimento das crianças. A utilização da imaginação é um aspecto importante, sendo valorizada nesse processo a voz humana, a entonação, a imaginação, a criatividade, dentre vários outros aspectos serão ativados nessa atividade, se configurando como um fato amplamente significativo (SOUZA, 2016).

A ação de brincar, a brincadeira em si, é um ato inventivo, potencializador e prazeroso se for trabalho com os devidos cuidados e mediação, o lúdico entra

nesses mundos sendo a arte que dá nomes e ações para a imaginação e os sonhos. Toda essa inventividade será capaz de evidenciar e destacar diversos novos signos, sentimentos e pensamentos que a criança está desenvolvendo (LIMA, 2018).

Iniciar as crianças no mundo do brincar, as coloca em contato com os encantos das diversas histórias mágicas que elas podem criar e desenvolver, que diante dos seus olhos realizam sonhos e imaginação, instigando as mesmas a sonharem e a imaginarem cada vez mais, e com mais conteúdo ainda, sendo além de um atividade de escapismo, como uma atividade de inspiração e motivação para se portar diante da sociedade, as brincadeiras nesse contexto se posta como fundamental para ampliação e estruturação da personalidade, e contribui para a criação de novos laços e novos sentidos aos objetos e pessoas ao seu redor, tendo um alto fator social, em que o brincar expõe práticas discursivas, históricas e culturalmente estabelecidas colocando a criança diante dos diversos contextos e modo de realizar sua existência (SOUZA, 2016).

Diante do exposto, a expansão das pesquisas sobre o desenvolvimento humano criou um terreno fértil para a área da educação infantil em diversas abordagens e epistemologias que comprovam os benefícios do brincar para o desenvolvimento das crianças, sendo garantida pela Organização das Nações Unidas como um direito universal da infância a manutenção das práticas lúdicas para a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as explicações relatadas no trabalho, à guisa de conclusão pode-se compreender como se dá a concepção de infância, de perceber como as crianças eram tratadas e que representavam visões e anseios de cada época e seu contexto. E é sempre interessante ressaltar o processo lento e complexo da própria “infância” a partir de concepções construídas e executadas sob diferentes óticas, com formulações sobre sua educação, contradizendo a crença de que a visão da criança de se tornar e se desenvolver, tenha surgido apenas na modernidade.

A compreensão da infância precisa ser dimensionada de um modo singular, em que as particularidades dessa fase importante da vida em que os desenvolvimentos integrais da criança serão o tempo todo potencializados por várias de suas ações. Deve ser compreendida, ainda, que a infância não ocorre de uma única forma para todas as crianças e que se deve desvincular as concepções de um ideário de naturalidade que ainda não foi atingido, haja vista, os dados de trabalho infantil, de abuso de crianças e adolescentes. Apenas alguns dos registros mostram que debater as concepções de infância é de extrema necessidade atualmente, sendo mais eficaz o termo em sua dimensão plural, para corresponder às diversas faces de existência no contexto cultural, social, econômico e político.

As instituições de ensino, sendo formais ou informais precisam se desvencilhar das concepções em que a visão das crianças se dá de modo simplório, sendo apenas um receptáculo de informações, um ser neutro que se submete a vontade dos adultos em seu redor. As crianças são ativas em seu desenvolvimento, que se dá de forma contínua, possuem opiniões próprias, visões de mundo particulares, e suas ações no mundo se dão de forma dinâmica e dialética.

Quando se concebe a educação como um direito fundamental, e compreendendo-a como uma ação transformadora, capaz de modificar a realidade do sujeito, ampliando ou restringindo suas visões de mundo e capacidade de abstrair os sentidos e significados existentes ao seu redor, os professores e profissionais da educação assumem um papel de agentes sociais e políticos. No sentido de mediar, promover o acesso, enfim os modos de se compreender os conhecimentos, e cada ação ou omissão desses profissionais irão contribuir para a mudança ou para manutenção da educação na sociedade.

A infância possui como uma de suas características definidoras o brincar, haja vista que o desenvolvimento integral do sujeito parte de práticas lúdicas, e auxilia na concepção da infância mais convergente aos direitos humanos. O brincar se dá basicamente entre mundos, o onírico em que os sonhos serão passíveis de realização por meio das brincadeiras, o imaginário, onde a criança cria seus mundos e o real, interage e reage aos objetos ao seu redor, expressando sentimentos, fantasias, valores e ascendendo em seu desenvolvimento.

Os atores principais que darão forma a esse fenômeno do brincar precisam ser concebidos pelos seus observadores, pelos seus mediadores como seres singulares, que agem ativamente em seu ambiente e são produtores de conhecimento. Portanto, que suas experiências e vivências relacionadas ao seu brincar possam ser valorizados e reconhecidos por suas atitudes e conquistas.

O desenvolvimento integral das crianças na educação infantil passa por atribuir às práticas educativas ações que o assegurem, que as ações pedagógicas visem ampliar potencialidades em âmbitos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e psicológicos, além de possuir um amparo legislativo e jurídico na Constituição, que prevê a aplicação dos meios que asseguram o desenvolvimento integral infantil, seja no âmbito da educação formal, ou para a sociedade em si por intermédio de políticas. Brincar é um aspecto tão relevante na vida das crianças, e tão impactante no desenvolvimento integral que um ciclo de vida em que esta prática esteja ausente, pode acarretar diversos problemas, incluindo transtornos emocionais e do desenvolvimento, quando se concebe o brincar como atividade principal das crianças, uma atividade que é realizada independente da cultura, e com as mudanças históricas sobre as concepções e importância do brincar, um ambiente em que essa atividade seja privada e não ofertada de modo regular, é bem prejudicial ao desenvolvimento integral.

Diante do conhecimento adquirido em todo o processo em que se deu essa pesquisa, os benefícios e consequências para minha formação, tanto profissional quanto pessoal são indizivelmente grandiosos, porque a visão sobre as crianças e sobre a infância em si passam a ter um novo significado. Percebi que as ações precisam ser pensadas em torno dos atores principais de toda essa etapa, que são as crianças, que terão toda uma rede de novas interações que serão deveras potencializadas pela adição de atividades lúdicas nas propostas e currículos escolares. Estudar e adentrar à temática do lúdico em consonância com a educação

Infantil gerou e vai continuar gerando muitas consequências práticas e teóricas em minhas ações profissionais e pessoais.

E esta temática não se finda nas discussões abordadas neste estudo, mas pelo contrário ela se amplia e diante de toda a complexidade do tema, abre oportunidades para novos e mais aprofundados estudos em relação ao lúdico e seus efeitos na educação infantil. Principalmente em um País onde as realidades são tão diversas, e requerem estudos múltiplos nas diversas regiões, que poderiam ser de grande valia para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, matrizes curriculares e planos de ensino com aproveitamento máximo das potencialidades das crianças em seus espaços escolares, a partir de políticas públicas mais eficientes e mais abrangentes para abarcar as diversas infâncias existentes no país.

Todo esse trabalho surgiu de uma problemática de pesquisa, em que se buscou entender “Qual a relação do brincar e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil?” e as conclusões a que cheguei após o percurso de estudos e aprofundamento ao tema, é que a relação entre o brincar e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil é simbiótica, sendo um intimamente e internamente ligado ao outro, ressoando as ações de forma explicitamente dialética. Porque os resultados apontam para que as brincadeiras e as ações lúdicas associadas aos planos curriculares das instituições de ensino só têm a contribuir para um desenvolvimento pleno das crianças, tendo efeitos positivos na afetividade, nos componentes intelectuais, afetivos, biológicos, culturais e sociais, colocando as crianças em uma posição de agentes de si mesmos, que suas identidades e personalidades se desenvolverão de modo salutar associadas a estas práticas.

REFERÊNCIAS

ANGST, Cristiane; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; GIONGO, Carmem Regina. O brincar na educação infantil e a importância da mediação do professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 171-197, 2015.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 40-49, 2006.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. O lúdico na aprendizagem infantil. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 133-139, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Ed, Unesp, 1991.

CARLOS, Michele Da Silva; MANFRÉ, Viviane Barrozo; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. As contribuições do Brincar ao desenvolvimento Emocional da Criança Tímida na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP. 14, n. 3, p. 73-77, jul./set. 2017.

CASTELO, Luis Angel; MÁRCICO, Cláudia. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Sônia Santana da. **Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.** 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FERREIRA, Ione Mendes Silva et al. **O (a) Professor(a) da educação infantil e sua formação:** contribuições das produções acadêmicas do Centro-Oeste. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima; RODRIGUES, Livia Bernardes; RINALDI, Renata Portela. A formação dos professores na educação infantil na perspectiva do brincar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 1, p.09-15, jan./mar. 2018.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

GUMIERI, Francielly Aparecida. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 66-80, 2016.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008[, p. 41-61].

LIMA, Marcia Machado De. Literatura na escola de educação infantil: critérios de escolha das obras. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 99-113, 2018.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; DE OLIVEIRA, Ana Maria Faraco. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 2, 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **ÁGORA: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017.

PEDRO, J. G. Brincar–Do Desenvolvimento ao Direito. **Acta Pediatr. Port.**, v. 2, n. 28, p. 87-91, 1997.

PEDROSO, Fernanda de Souza. A OBRA 'DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS': um encontro com a literatura cômica e a aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 399-406, 2012.

PFEIFER, Luzia Iara; ROMBE, Patrícia Gonçalves; SANTOS, Jair Lício Ferreira. A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 19, n. 43, p. 249-255, 2009.

PINHO, Louise Silva do. Neurociência cognitiva na sala de aula: estratégias de ensino de Língua Espanhola. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 1, p. 80-88, 2018.

PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 129-141, 2014

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

ROMERA, Liana et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2007.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SANTANA, da Silva, Maria Luzia et al. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicologia USP**, v. 27, n. 1, p. 86-95, 2016.

SIMON dos santos, Heloisa dos Santos; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 375-394, 2014.

SILVA Suelene De Rezende, et al. O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 31, p. 15-31, 2015.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

SIMON, Dos Santos, Heloisa; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 375-394, 2014.

SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOUZA, Valéria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, São Paulo, n. 17, p. 43-59, 2016.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & jornalismo**, v. 11, n. 11, p. 119-134, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.